

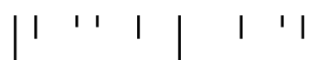


COMO DESENVOLVER A COMPETÊNCIA EMOCIONAL DAS CRIANÇAS A PARTIR DE HISTÓRIAS

Mariana Menino

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021-2022



COMO DESENVOLVER A COMPETÊNCIA EMOCIONAL DAS CRIANÇAS A PARTIR DA COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS

Mariana Filipa Pinto Menino

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Patrícia Ferreira

2021-2022

| . . . | . . .

“Employ your time in improving yourself by other men’s writings so that you shall come easily by what others have laboured hard for.” – Socrates

“Show me a family of readers, and I will show you the people who move the world.” – Napoléon Bonaparte

LISTA DE ABREVIATURAS

AE Aprendizagens Essenciais

CEB Ciclo do Ensino Básico

DP Dossiê Pedagógico

OG Objetivos Gerais

PASEO Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE Projeto Educativo

PES II Prática de Ensino Supervisionada II

PI Plano de Intervenção

UC Unidade Curricular

RESUMO

O desenvolvimento emocional das crianças afeta a sua vivência presente e futura, tendo impacto não só na dimensão interpessoal, mas também na intrapessoal. A leitura surge, neste sentido, para dar resposta ao estímulo de que as crianças precisam para explorar estes aspetos. Contudo, os estudos existentes parecem não equacionar esta inter-relação entre leitura e competência emocional de forma explícita.

Posto isto, a presente investigação tem como propósito compreender *como* se pode desenvolver a competência emocional de crianças de 3.º ano através da leitura, definindo-se como objetivos: (i) caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças; (ii) sistematizar as estratégias pedagógicas que potenciem o seu desenvolvimento emocional; e (iii) aferir o contributo das histórias para o seu desenvolvimento emocional.

Foi aplicado um teste inicial para descrever o desenvolvimento emocional dos estudantes e, seguidamente, concebida uma intervenção baseada no questionamento, reflexão e discussão de situações descritas em histórias selecionadas, utilizando como ponto de partida a exploração do livro “A ovelhinha que veio para o jantar”, explorando ainda outras obras complementares. Quando os alunos já tinham entendido as dimensões que constituem a componente emocional, transferiram estes conhecimentos para episódios ocorridos em sala de aula. Por último, foi aplicado um teste final.

Após realizada a comparação dos resultados de ambos os testes constatei que os alunos melhoraram 92.30% nas competências trabalhadas com esta intervenção, particularmente no/a: reconhecimento de sentimentos conflituosos; terminologia emocional adequada; possível incompatibilidade entre o estado interior e exterior; identificação de estratégias reguladoras de emoções; e compreensão de que as relações são regidas pelo modo como as emoções são expressas. Apurei também um aumento acentuado na frequência de justificações/exemplos válidos para sustentar determinadas interpretações emocionais.

Em síntese, com esta investigação foi possível concluir que a leitura pode fomentar o desenvolvimento das competências emocionais das crianças de 1.º ciclo.

Palavras-chave: leitura; desenvolvimento emocional; 1.º ciclo.

ABSTRACT

The emotional development of children affects their present and future experiences, impacting not only the interpersonal dimension, but also the intrapersonal. Reading emerges, in this respect, to provide the stimulus that children need to explore these aspects. However, existing studies do not seem to equate this interrelationship between reading and emotional competence in an explicit way.

Therefore, this research aims to understand how the emotional competence of 3rd grade children can be developed through reading, by defining the following objectives: (i) characterize the emotional development of children; (ii) systematize the pedagogical strategies that enhance their emotional development; and (iii) assess the contribution of stories to their emotional development.

An initial test was applied to describe the students' emotional development, and afterwards an intervention was designed based on questioning, reflection and discussion of the situations described in selected stories, using as a starting point the exploration of the book "The little sheep that came to dinner", exploring other books as well. When the students had already understood the dimensions that constituted the emotional component, they transferred this knowledge to episodes that occurred in their classroom. Lastly, a final test was applied.

After comparing the results of both tests, I found that students improved by 92.30% in the skills covered by this intervention, in particular: recognizing conflicting feelings; appropriate emotional terminology; possible incompatibility between inner and outer states; identifying emotion-regulating strategies; and understanding that relationships are shaped by the way emotions are expressed. I also detected a prominent increase in the frequency of valid justifications/examples to support certain emotional interpretations.

In summary, with this research it was possible to conclude that reading can foster the development of emotional competences in primary school children.

Keywords: reading; emotional development; primary school.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB	4
2.1. Contexto Institucional.....	5
2.2. Ação Educativa Do Docente.....	6
2.3. Caracterização Do Grupo Turma.....	7
2.4. Processos De Regulação E Avaliação.....	8
2.5. Problematização Sumária Dos Dados Recolhidos E Identificação Da Problemática De Intervenção	8
3. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB	11
3.1. Contexto Institucional.....	12
3.2. Princípios De Ação Educativa Do Docente	12
3.3. Caracterização Do Grupo Turma.....	13
3.4. Processos De Regulação E Avaliação.....	14
3.5. Problematização Sumária Dos Dados Recolhidos E Identificação Da Problemática De Intervenção	15
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	17
4.1. Desenvolvimento Das Competências Esperadas Dos Alunos E Métodos De Ensino/Aprendizagem.....	18
4.2. Relação pedagógica e o impacto da mesma no processo de ensino-aprendizagem	21
4.3. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	22
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	24

6. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	28
6.1. Desenvolvimento Emocional	29
6.1.1. Emoções	29
6.1.2. Competência Emocional e o Desenvolvimento Emocional	31
6.1.3. Desenvolvimento Emocional Das Crianças E A Sua Relação Com Outras Competências	33
6.2. Leitura	36
6.2.1. Níveis De Compreensão Leitora	37
6.2.2. Benefícios da leitura	37
6.3. Inter-relacionamento entre desenvolvimento emocional e leitura	38
7. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	40
7.1. Princípios éticos	41
7.2. O Estudo: Natureza E Características	42
7.3. Critérios Seleccionados Para A Orientar A Escolha Do Livro	43
7.4. Participantes	44
7.5. Procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados	45
7.5.1. Teste Diagnóstico E Teste Final	46
8. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	47
8.1. Apresentação fundamentada dos resultados obtidos	48
8.1.1. Resultados Do Teste Inicial	48
8.1.2. Análise Processual	49
8.1.3. Resultados Do Teste Final E Comparação Dos Mesmos Com Os Iniciais ...	52
8.2. Comparação Entre Os Objetivos Propostos E Os Resultados Obtidos	54
9. CONCLUSÕES	57
9.1. Conclusões Obtidas Por Meio Dos Resultados	58
9.2. Constrangimentos Do Estudo	60
9.3. Sugestões De Melhoramento Que Podem Ser Realizados Em Futuros Estudos .	60
10. REFLEXÃO FINAL	62

10.1. Contributo Da Experiência Desenvolvida Na PES II Nos Dois Ciclos De Ensino E Identificação De Aspetos Significativos Para O Desenvolvimento Pessoal E Profissional Do Estudante.....	63
10.2. Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.	65
10.3. Dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.....	65
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	66
Anexo A – Teste EMOCINE.....	66
Anexo B – Teste diagnóstico.....	66
Anexo C– Algumas respostas do teste diagnóstico	66
Anexo D – Resultados do teste diagnóstico	66
Anexo E – Planeamento das Sessões.....	66
Anexo F – Características do livro que possibilitaram o presente estudo e alguns aspetos a ter em consideração	66
Anexo G – Perguntas da discussão sobre o livro principal	66
Anexo H – Perguntas da Análise de Caso	66
Anexo I – Notas de campo durante o momento da intervenção	66
Anexo J– Alguns conflitos registados no jornal de parede que foram resolvidos por meio do que lemos.....	66
Anexo K – Teste final.....	66
Anexo L– Algumas respostas do teste final	66
Anexo M – Resultados do teste final.....	66

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. Adiante será apresentada não só uma descrição e análise dos estágios realizados, como a investigação que desenvolvi no período de intervenção no 1.º CEB, relacionada com a leitura e as competências emocionais.

O relatório está estruturado do seguinte modo: i) Descrição concisa das práticas desenvolvida no 1.º e 2.º CEB, bem como uma análise comparativa das mesmas; ii) Apresentação do estudo; iii) Enquadramento teórico – que apresenta a fundamentação teórica de referência na qual este estudo assenta; iv) Enquadramento metodológico – que inclui a natureza do estudo, os métodos e técnicas de recolha e análise de dados, entre outros aspetos; v) Apresentação e análise de resultados – através de diferentes técnicas; vi) Conclusões – tecidas a partir do cruzamento dos resultados do estudo com os referenciais teóricos e metodológicos; e vii) Reflexão final – em que equaciono o impacto da minha intervenção e investigação realizadas para o meu desenvolvimento profissional. No termo do trabalho podem ser encontradas as referências que permitiram a concretização do mesmo e os anexos que possibilitam a verificação das afirmações que vou fazendo ao longo do mesmo.

Nos anexos do trabalho constam: o procedimento metodológico que adaptei no presente estudo para aferir a competência emocional das crianças (cf. Anexo A); o teste diagnóstico que apliquei (cf. Anexo B); algumas respostas do mesmo (cf. Anexo C); os resultados organizados em gráficos (cf. Anexo D); o planeamento das sessões que realizei (cf. Anexo E); as fotografias das páginas do livro no qual a investigação se baseou - com alguns aspetos que foram trabalhados com os alunos (cf. Anexo F); as perguntas elaboradas para explorar o livro que permitiu o presente estudo (cf. Anexo G); as questões elaboradas para explorar as Análise de Caso – obras adicionais exploradas (cf. Anexo H); as notas de campo que comprovam os resultados obtidos (cf. Anexo I); os conflitos constantes no Jornal de Parede da turma que foram resolvidos através das leituras realizadas no decurso da investigação (cf. Anexo J); o teste final (cf. Anexo K); algumas respostas do mesmo (cf. Anexo L); e, por fim, os organizadores gráficos que apresentam os resultados finais (cf. Anexo M).

No decurso das semanas do estágio de 1.º CEB tive a oportunidade de conhecer a turma com que estava a intervir. Esta era bastante curiosa e participativa, desejosa de aprender e com vontade de explorar as suas capacidades. Porém, era evidente uma fragilidade: a falta de competências a nível emocional. Isto deveu-se, provavelmente, não só à sua tenra idade, como também ao facto de terem ficado isolados, durante dois anos, do mundo exterior, como consequência da pandemia do COVID-19.

Perante um contexto rico e que me permitia a exploração de uma temática mais complexa, optei então por analisar o desenvolvimento emocional das crianças. Em sequência da minha procura por ideias de autores de referência sobre o tema, notei que a leitura era, recorrentemente, mencionada como uma estratégia de desenvolvimento desta dimensão. Dado que não consegui encontrar informação sobre *como* a leitura ou a audição de histórias poderiam facilitar esta aquisição de faculdades emocionais, concebi a seguinte problemática:

Como podemos potenciar o desenvolvimento emocional das crianças a partir da compreensão de histórias?

Portanto, adiante exploro a literatura que tenta dar resposta a esta questão-problema e elucido a investigação-ação que levei a cabo para poder extrair as minhas próprias conclusões, a partir dos dados que obtive junto desta turma de 3.º ano de escolaridade.

Nesta segunda parte do relatório irei descrever as opções metodológicas, o plano de ação, os resultados obtidos, as conclusões emergentes do estudo e a reflexão que realizei no fim da intervenção, visando compreender como a leitura poderá, de facto, contribuir para o desenvolvimento emocional dos estudantes. A minha esperança é a de que, então, outros docentes possam empregar as conclusões do estudo que realizei nos seus próprios contextos, de forma a potenciar o desenvolvimento holístico das crianças a seu cargo.

2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

| | " | | " |

O presente capítulo tem como propósito apresentar não só o contexto de estágio, como a intervenção realizada durante os meses de janeiro e abril.

Assim sendo, irei apresentar: (i) o contexto institucional; (ii) os princípios de ação educativa do docente; (iii) a caracterização do grupo turma; (iv) o processo de regulação e avaliação dos alunos levado a cabo pelo docente; e (v) a problematização sumária e os dados recolhidos após a intervenção.

É ainda relevante mencionar que, durante o estágio, tivemos a oportunidade de acompanhar quatro turmas: duas de 5.º ano – em Português - e duas de 6.º ano – em História e a Geografia de Portugal. Uma vez que tínhamos trabalho acrescido devido à multiplicidade de alunos que tínhamos à nossa responsabilidade, foi-nos sugerido que realizássemos a intervenção apenas com as turmas de 5.º ano. Assim sendo, irei focar-me primariamente nestas turmas, adicionando alguns detalhes das de 6.º ano para que a minha análise comparativa e posterior reflexão possam ser mais aprofundadas.

2.1. Contexto Institucional

A escola na qual eu e o meu par estagiámos integra a rede pública e situa-se na baixa de Lisboa. Devido à sua localização, o meio na qual se insere possui inúmeros recursos que podem ser mobilizados pelos educadores para assegurar o desenvolvimento pleno das crianças (cf. Projeto Educativo).

No que respeita a população que reside na área que circunda a instituição, esta varia substancialmente, quer a respeito de possibilidades económicas, quer da idade (cf. Projeto Educativo). Além disso, congrega muitas nacionalidades distintas, nomeadamente nepalesa, brasileira, ucraniana, entre outras, o que traz uma grande riqueza ao bairro (cf. Projeto Educativo) por contribuir para uma grande diversidade cultural.

Já na escola podem ser encontrados inúmeros espaços que são propícios à aprendizagem dos estudantes, tais como centros de recursos, uma biblioteca, uma sala com computadores, espaços de recreio, um campo de futebol, um bar, entre outros (cf. Projeto Educativo). Estes locais, que os alunos podem utilizar livremente, são aproveitados pelo corpo docente de forma a tornar as aulas mais apelativas.

Relativamente aos princípios da escola, esta afirma incentivar uma educação centrada no aluno e na integração do mesmo na sociedade, focando-se nas competências

que considera essenciais para que os estudantes adquiram conhecimentos basilares – constantes nos documentos orientadores (cf. Projeto Educativo). Porém, isto foi algo que o par não conseguiu observar durante o período de observação (cf. Plano de intervenção). As aulas, para além de somente expositivas, pareciam negligenciar as *competências a favor dos conteúdos* que deviam ser memorizados – ao invés de compreendidos.

2.2. Ação Educativa Do Docente

No que respeita a gestão pedagógica do docente cooperante (de 5.º ano), este afirma que potencia a aprendizagem por descoberta (cf. Plano de Intervenção). Porém, pareceu, ao par de estágio, que as suas aulas se encontram profundamente alinhadas com os princípios de uma metodologia de ensino tradicional, ou seja, extremamente expositiva.

Em relação ao planeamento das aulas, o docente organizava as sessões semanalmente - de acordo com o currículo e as aprendizagens previamente efetuadas (cf. Plano de Intervenção, Dossiê Pedagógico). Os alunos não trabalhavam em grupos, pois isso facilitava a gestão da turma, e o trabalho individual consistia na exploração do manual adotado pela escola (cf. Plano de Intervenção).

Ao longo das aulas que pudemos observar, o professor esforçou-se por manter o silêncio e só permitiu a participação das crianças quando esta ocorria em conformidade com a regra de “colocar o braço no ar” (cf. Plano de Intervenção). A gestão do grupo não pareceu ser um aspeto problemático para o docente. Os alunos cumpriam as suas orientações e o docente era rigoroso quanto ao cumprimento das mesmas por parte dos seus estudantes.

Gostaria ainda de acrescentar que o professor optava por não integrar os estudantes estrangeiros nas propostas de aula (cf. Plano de Intervenção). Portanto, estes encontravam-se no fundo da sala a fazer atividades não relacionadas com o que estava a acontecer em aula (cf. Plano de Intervenção). Este é apenas um dos exemplos de como o docente não aproveitava a diversidade linguística e cultural presente na sua sala (cf. Plano de Intervenção).

Em síntese, a ação do docente era bastante rígida e assertiva, focando-se primariamente na exposição de conteúdos e na memorização dos mesmos por parte dos alunos, sem usufruir da heterogeneidade existente na sua sala de aula.

2.3. Caracterização Do Grupo Turma

Apesar de me ter focado primariamente no cooperante que lecionava às turmas de 5.º ano, gostaria de fazer uma breve caracterização das quatro turmas, uma vez que estas contribuíram para a reflexão sobre as minhas práticas educativas.

Primeiramente, as turmas que nos foram atribuídas eram compostas por alunos inseridos em distintos contextos socioeconómicos. Alguns possuíam capacidade para financiar inúmeras viagens anuais a outros continentes – tal como referido por vários alunos-, enquanto outros habitavam em bairros sociais e apresentavam carências severas a nível de necessidades básicas – tais como comida e saneamento (cf. Plano de Intervenção).

No que concerne às turmas de 5.º ano – com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos-, a A possuía apenas quinze alunos e a B vinte estudantes. Ambas eram bastante calmas e participativas, apesar de terem algumas dificuldades a cumprir as regras de sala de aula, nomeadamente pedir a vez para falar e adequar o comportamento a um contexto de aprendizagem formal.

As turmas tinham cinco alunos estrangeiros e apenas dois falavam português, se bem que este era elementar (cf. Projeto de Intervenção). Assim sendo, recorremos ao inglês e ao google tradutor para comunicar com vários alunos, de modo a assegurar que os mesmos participavam nas propostas de sala de aula.

Já as turmas de 6.º ano, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, eram bastante distintas das restantes.

A turma A tinha severos problemas de conduta. Muitos alunos tinham faltas disciplinares e problemas graves e recorrentes de mau comportamento (cf. Plano de Intervenção). Manter a ordem na sala de aula foi uma tarefa hercúla, dado que os estudantes estavam pouco interessados nas instruções das estagiárias ou do docente cooperante. Porém, a turma apresentava resultados bastante satisfatórios (cf. Plano de Intervenção).

Em contraste, a turma B era calma e tímida, o que dificultava a participação em sala de aula. Os alunos pareciam sempre amedrontados no momento de partilhar as suas ideias ou respostas com a turma, o que estorvava a dinâmica da aula. Ademais, a sua prestação escolar era inferior ao que seria desejável, dado não terem desenvolvido as competências

histórico-geográficas expectáveis de crianças com a sua idade (cf. Plano de Intervenção) – de acordo com os documentos orientadores (AE, 2018).

Apesar de ambas as turmas do 6.º ano serem extremamente distintas, estas apresentavam algumas semelhanças. A mais notória relacionava-se com a idade. Os estudantes eram mais difíceis de gerir e os comportamentos mais erráticos em comparação às turmas de 5.º ano – apresentando contornos de indisciplina que eram menos fruto da imaturidade e mais da revolta característica da pré-adolescência.

2.4. Processos De Regulação E Avaliação

Antes de mais, gostaria de frisar, novamente, que os processos de regulação e avaliação dizem respeito ao professor que lecionava às turmas de português do 5.º ano.

Para que o docente verificasse se as aprendizagens estavam a ser efetuadas em conformidade com o que era expectável, aplicava fichas de avaliação sumativa às quais atribuía uma classificação. Com base nas mesmas, elaborava a estratégia das aulas seguintes para dar resposta às fragilidades que identificara. Porém, por vezes o docente recorria ao feedback dado pela turma, e às respostas dos exercícios que solicitava que os estudantes realizassem, para ajustar a sua ação.

Em suma, o docente utilizava o feedback e a avaliação sumativa para regular a sua ação e avaliar os estudantes.

2.5. Problematização Sumária Dos Dados Recolhidos E Identificação Da Problemática De Intervenção

Por meio da caracterização realizada é possível identificar, num primeiro momento, algumas fragilidades a nível da língua, fruto das nacionalidades distintas que podiam ser encontradas em sala de aula. Após uma investigação mais cuidada, compreendemos que esta debilidade linguística se verificava em quase todos os estudantes de ambas as turmas de 5º ano.

Nessa sequência, julgámos que seria pertinente trabalhar as competências da língua que se encontravam menos consolidadas: a leitura e a escrita. Criámos então a seguinte problemática:

“A gestão da diversidade linguística como estratégia facilitadora da integração da diversidade cultural na sala de aula.”

Com esta questão queríamos conceber uma intervenção que veiculasse a seguinte ideia: todas as crianças devem ver as suas competências potenciadas, independentemente das características que as distinguem. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Artigo 4.º, alínea c); Artigo 6.º, alínea a)) prevê que este direito à igualdade seja assegurado pela escola e por todo o pessoal docente e não docente. Esta problemática tinha como propósito sublinhar a importância de incluir todos os estudantes no processo de ensino, pois não só é da incumbência do docente garantir que a diferença é empregue de forma construtiva para que cada criança se desenvolva de forma a atingir a plenitude das suas capacidades (Decreto-Lei n.º 55/2018, Artigo 4.º, alínea o) e p)), como a diversidade oferece uma oportunidade de aprendizagem única.

De forma a dar resposta à problemática geral, identificámos como perguntas orientadoras as seguintes: *Como planificar uma oferta curricular mais adequada a um contexto pluricultural?; Como promover o sucesso educativo de todos os alunos?; e Como promover o domínio proficiente da língua portuguesa das turmas?.*

Dada a diversidade de estratégias a que iríamos recorrer – pois utilizávamo-las de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças-, optámos por elaborar objetivos o mais gerais possíveis. Nomeadamente: (i) Desenvolver a competência leitora; e (ii) Desenvolver a competência escrita. A exploração destes propósitos encontra-se consagrada nas Aprendizagens Essenciais de Português (2018). Estas preconizam que no 5.º ano os estudantes devem estar habilitados a (i) ler com fluência, expressividade, dicção e velocidade adequadas; e (ii) comunicar por meio da escrita, em conformidade com os seus múltiplos intentos, utilizando adequadamente as regras de ortografia (Ministério da Educação, 2018). Portanto, este foi o nosso ponto de partida.

Comparando a avaliação realizada no fim da intervenção com os objetivos gerais propostos, podemos afirmar que, no âmbito da leitura, os alunos melhoraram, na generalidade, a decifração, a cadência, a articulação e a expressividade (cf. Dossiê Pedagógico). No que concerne à escrita, os alunos melhoraram significativamente a correção ortográfica, a clareza e organização lógica, a organização da estrutura do género textual, a adequação do texto ao que foi solicitado e a utilização de vocabulário adequado

e múltiplos conectores (cf. Dossiê Pedagógico). Ademais, os alunos estrangeiros foram sempre incluídos nas nossas propostas de trabalho, por meio de tarefas adaptadas, o que contribuiu para a sua participação em momentos de grupo e à troca de saberes entre estes alunos e o resto da turma (cf. Dossiê Pedagógico)

Em suma, a intervenção realizada pelo par surgiu de forma a promover o desenvolvimento das crianças no âmbito da leitura e escrita, bem como assegurar que as diferenças existentes entre os estudantes enriqueciam a sua aprendizagem, ao invés de os segregar.

3. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

No decurso do estágio no 1.º CEB tive a oportunidade de estagiar num colégio que se identificava com uma metodologia de ensino ativa, que se focava, essencialmente, nas competências que considerava relevante que os alunos adquirissem, em detrimento da aprendizagem de conteúdos expressos nos documentos orientadores (AE, 2018; PASEO, 2017). Assim sendo, todos os pontos expostos abaixo encontram-se em conformidade com um ensino ativo e com os valores fundamentais da escola.

3.1. Contexto Institucional

A escola na qual realizei o meu estágio de 1.º CEB encontra-se enquadrada na rede privada e localiza-se numa zona nobre de Lisboa. Nas áreas circundantes encontram-se inúmeros recursos que podem ser utilizados para explorar as competências das crianças, tais como parques, bibliotecas, entre outros (cf. Plano de Intervenção).

Esta instituição advoga uma metodologia de ensino baseada na exploração da realidade circundante e na aprendizagem por meio das competências sociomorais. De acordo com o projeto educativo, desde a fundação da escola que a mesma se esforça por formar cidadãos ativos e críticos, dedicados à sociedade na qual se encontram inseridos (cf. Plano de Intervenção).

No que concerne à relação entre o corpo docente/ não docente e os alunos, é possível descrever a mesma como familiar e próxima, dado que a escola é pequena, com muito poucos estudantes e espaços reduzidos – o que implica a partilha dos mesmos (cf. Plano de Intervenção).

Os pais destas crianças pertencem, maioritariamente, à classe média e possuem estudos superiores, o que se traduz, na generalidade, num acompanhamento adequado às necessidades dos alunos (cf. Plano de Intervenção). A maioria das famílias reside em locais afastados da escola, o que leva a que muitos alunos tenham de se deslocar durante períodos de tempo consideráveis no trajeto casa-escola.

3.2. Princípios De Ação Educativa Do Docente

Os princípios de ação educativa do professor cooperante alinham-se perfeitamente com a metodologia do Movimento Da Escola Moderna. O docente baseia as suas aulas

em valores comunicativos, criativos, democráticos, liberais, de diferenciação pedagógica, de descoberta e independência, que capacitam os estudantes com competências centrais na sua vida (cf. Plano de Intervenção).

Posto isto, enumero algumas estratégias que o professor emprega: permitir que os estudantes tenham escolha no modo como a sua aprendizagem irá ocorrer; facultar auxílio para que descubram autonomamente os conteúdos que é expectável que apreendam; não aplicar castigos de qualquer ordem – os estudantes devem aprender a autorregular-se; acordar com a turma as prioridades de aprendizagem e planear a semana em conformidade; entre outros.

Nesta sequência, no horário da turma o docente inclui sempre momentos de discussão, debate e partilha de ideias, sentimentos e opiniões. O professor planifica a semana seguinte, tendo em atenção as necessidades das crianças a seu encargo. Existem também alguns momentos imprescindíveis que devem ser cumpridos numa base semanal, nomeadamente: tempos de planificação e avaliação do Plano Individual de Trabalho, Tempo de Estudo Autónomo e Assembleia de Turma.

O docente cooperante acredita ainda que se deve ter uma relação próxima com todos os adultos que desempenham um papel relevante na vida da criança. Logo, conversa frequentemente com os encarregados de educação no sentido de lhes facultar feedback em relação ao seu educando.

3.3. Caracterização Do Grupo Turma

O grupo turma que tive a oportunidade de acompanhar era extremamente empenhado e esforçado. Possui então muitas características dignas de serem mencionadas.

Na globalidade, os estudantes eram participativos, comunicativos e sociáveis. Estavam sempre desejosos de auxiliar as estagiárias, voluntariavam-se para realizar tarefas que beneficiavam o grupo e conseguiam facultar e fundamentar os seus pareceres em relação a um qualquer tópico, particularmente na modalidade oral.

No que diz respeito às áreas curriculares, os alunos liam com fluência e tinham facilidade a realizar a interpretação literal da narrativa, eram bons a resolver problemas matemáticos e a aplicar raciocínio lógico-matemático, e tinham facilidade a elaborar os

mais variados projetos no âmbito do estudo do meio – particularmente com temas propostos por eles.

No âmbito das relações intra e interpessoais, apesar de não existirem conflitos graves, estas não eram exatamente adequadas ao estágio de desenvolvimento emocional expectável em crianças do 3.º ano. Os estudantes entravam frequentemente em discórdias uns com os outros por falhas de comunicação ou por não terem em consideração o modo como faziam os outros sentir-se. Isto causava alguns problemas a nível do ambiente que era sentido em contexto de sala de aula e recreio e que, por vezes, prejudicavam consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem. Durante a Assembleia de Turma, a generalidade dos alunos tentava resolver estas dificuldades sentidas, mas rapidamente os problemas acabavam por surgir novamente e causar mais distúrbios.

Tinham ainda dificuldade em compreender como realizar as várias fases de um projeto, na correção ortográfica e no pensamento matemático. Porém, dado que tínhamos de optar por uma área de intervenção, ao longo dos dois meses que acompanhámos a turma, demos prioridade à explicitação das várias fases de conceção e execução de um projeto.

3.4. Processos De Regulação E Avaliação

Os processos de regulação e avaliação foram bastante distintos do que estávamos acostumadas, uma vez que os primeiros eram frequentes e ocupavam um papel central na dinâmica da sala de aula, e os segundos integravam as aulas apenas em momentos formativos. Descrevê-los-ei, então, em maior pormenor.

Em relação aos processos de regulação, estes eram muito variados e podem segmentar-se em sistemas de regulação da ação do docente e da ação do estudante. Quanto aos do docente, estes consistiam na monitorização da qualidade da prestação que os alunos iam tendo nos momentos tanto de grupo, como individuais. O professor também conversava connosco com regularidade para compreender se era necessário fazer algum ajuste ou explorar outras estratégias que poderiam auxiliar o processo de aprendizagem da turma – exercício este que fazia também com os docentes de apoio. Para além disso, fazia também uma recolha do feedback dos estudantes, pois estes estavam muito atentos às suas necessidades próprias.

Já no que concerne aos processos de regulação dos estudantes, estes eram, essencialmente, o feedback dos alunos e do docente, aliado à elaboração dos seus Planos Individuais de Trabalho (PIT) – que lhes era devolvido, no fim da semana, com os comentários do professor.

Os processos de avaliação eram mais reduzidos. Dado que não existia avaliação sumativa, o docente não preparava os estudantes para a realização de fichas de avaliação ou de quaisquer outros momentos formais. A forma que tinha de avaliar formativamente os estudantes era a partir de: a avaliação que os próprios alunos faziam do seu PIT, os conhecimentos que os alunos mobilizavam em momentos coletivos ou individuais e a qualidade das intervenções que os alunos iam realizando em momentos de conceção e concretização dos seus projetos.

3.5. Problematização Sumária Dos Dados Recolhidos E Identificação Da Problemática De Intervenção

Após a avaliação diagnóstica inicial, o par optou por definir uma problemática que tivesse em consideração tanto as fragilidades como os pontos fortes da turma em questão.

Posto isto, concebemos a seguinte questão problema:

Como desenvolver competências de literacia da informação através da realização de projetos?

O propósito desta questão era focalizar os estudantes para os momentos de seleção, análise e tratamento da informação, bem como a apresentação da informação selecionada. A fundamentação teórica que apoia esta pergunta central encontra-se não só nas Aprendizagens Essenciais (2018), mas também no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Neste último documento, encontra-se explícito que a literacia de informação é vital para que os estudantes possam criticar e refletir a/sobre a realidade envolvente.

De forma a dar resposta à questão apresentada, formulámos algumas perguntas para orientar a nossa intervenção:

- *Quais são os processos que devem ser potenciados para que as competências referidas sejam desenvolvidas?*

- *Como podemos utilizar o trabalho de projeto para potenciar competências de organização, tratamento e análise de dados?*
- *Como podemos gerir o tempo para que os alunos possam tomar partido das benesses do trabalho de projeto?*
- *Como utilizar formatos distintos para apresentar a informação recolhida?*

De seguida, tivemos ainda de definir objetivos gerais para que a intervenção fosse bem-sucedida. Estes foram:

- Selecionar, tratar e organizar informação relevante lida.
- Apresentar e divulgar informação em diferentes formatos.
- Monitorizar e gerir o cumprimento das tarefas propostas.

No fim da nossa intervenção, os alunos melhoraram nos seguintes parâmetros em relação à avaliação inicial: identificar ideias centrais do texto, distinguir informação acessória de essencial, resumir o que lê, e utilizar vocabulário próprio – o que se traduziu numa melhoria de 0,23 na totalidade dos indicadores do primeiro objetivo; selecionar um formato de apresentação e divulgar adequadamente e articular os elementos linguísticos e visuais de forma apropriada – o que significa que houve um melhoramento de 0,8 na globalidade dos indicadores do segundo objetivo; planificar o trabalho a desenvolver, verificar o cumprimento do plano definido, gerir o tempo definido para a tarefa e ajustar a ação à verificação feita – o que exprime uma melhoria de 0,445 na generalidade dos indicadores do terceiro objetivo.

Posto isto, a partir dos dados recolhidos é possível afirmar que a turma melhorou significativamente no âmbito dos objetivos a que nos propusemos a atingir no começo do estágio. Isto significa que a nossa intervenção teve um impacto positivo na turma, apesar de termos consciência de que, se o docente não continuar a fomentar o desenvolvimento destas competências, todos os progressos verificados serão perdidos.

Em suma, no decurso do estágio de primeiro ciclo tive a oportunidade de contactar com uma metodologia de ensino distinta do que estava acostumada e expandir os meus conhecimentos nesse âmbito. Ademais, concebemos uma intervenção centrada no desenvolvimento de competências que pudessem tornar menos vincadas as fragilidades que identificámos durante o período de observação.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

No decurso de ambos os estágios tive a oportunidade de contactar com diferentes abordagens de ensino que se baseavam em metodologias completamente distintas. Nesse sentido, ao longo do presente capítulo irei explorar alguns aspetos que gostaria de focar, tanto a nível do que observei, como a respeito da minha ação.

Gostaria ainda de mencionar que, dado a diferença notória entre as metodologias de ensino aplicadas por ambos os docentes, a minha postura foi ajustada ao contexto no qual estava inserida. Assim sendo, foi necessário, nos dois estágios, recorrer a práticas com as quais poderia não concordar – tópico esse que também me irei debruçar durante o presente capítulo.

4.1. Desenvolvimento Das Competências Esperadas Dos Alunos E Métodos De Ensino/Aprendizagem

No âmbito das competências que os docentes julgaram relevante investir com as suas turmas, existem muitas diferenças notórias.

O professor de 5.º ano estava maioritariamente interessado em desenvolver as competências relacionadas com a sua área, limitando-se apenas às aptidões relacionadas com os aspetos mais técnicos da língua. Fazia exercícios que potenciavam a leitura, a escrita e a oralidade, mas não estava preocupado em desenvolver capacidades que fomentassem as faculdades mais transversais. Portanto, quando o par tentou realizar propostas de trabalho mais interdisciplinares, o docente afirmava que estávamos a “perder o foco”, o que nos forçou a realizar práticas menos abrangentes. Creio que isto se deve ao modelo de pluridocência adotado no 2.º ciclo que estorva a permuta de saberes entre disciplinas.

No que respeita a organização do seu trabalho, o cooperante planeava com antecedência os conteúdos que desejava lecionar - sob uma perspetiva tradicionalista, ou seja, maioritariamente expositiva. Nada era negociado com a turma, pois a sua opinião não era valorizada. O professor era a autoridade inquestionável dentro da sala de aula e os seus pareceres não deviam ser contestados. Este analisava os conteúdos que já tinham sido lecionados e determinava, com base nos documentos orientadores, o que devia ser lecionado de seguida, independentemente do estágio de desenvolvimento dos seus alunos.

Neste seguimento, o docente advertia-nos quando dávamos maior liberdade de escolha aos alunos e criticava-nos quando não seguíamos criteriosamente os tempos e momentos que tínhamos planeado – mesmo que a alteração surgisse no seguimento de algo ocorrido em aula. Portanto, poucas modificações realizámos em conformidade com as necessidades que observávamos no momento, tendo apenas em consideração as mesmas em momentos futuros.

Nas aulas do professor, a flexibilidade curricular –adequação das aprendizagens constantes no currículo ao contexto no qual nos encontramos (Silva, 2011) - era praticamente inexistente. Portanto, as aprendizagens dos estudantes pouco significado tinham (Silva, 2011), pois nunca se relacionavam com nada que lhes fosse próximo. Apesar de termos tentado atuar de forma a aproximar as aprendizagens ao contexto das crianças, as constringências facultadas pelas planificações e pelo currículo – que nos eram impostas pelo docente – dificultaram muito este exercício.

Ademais, a diferenciação pedagógica – caracterizada por permitir a existência de tarefas diferenciadas ou ajustadas, a maleabilidade das modalidades de trabalho e a apreciação metódica da eficácia das propostas de trabalho (Barbosa, 2019) – também não era algo que preocupava o professor cooperante. Quando tentámos fomentar esta prática, o docente considerou a mesma demasiado confusa e sugeriu que apenas vagueássemos pela sala e ajudássemos os alunos com mais dificuldades nos momentos de trabalho individual. Isto foi algo que julgo ter prejudicado significativamente a aprendizagem dos alunos, especialmente os estrangeiros.

Já o docente de 1.º CEB focava-se fundamentalmente em competências relacionadas com a cidadania, a expressão de ideias e pensamentos e o espírito crítico. Dava um enfoque particular às aptidões mais gerais, em detrimento das faculdades e saberes que são esperados trabalhar no domínio das disciplinas “nucleares” do currículo. Visto que o docente potenciava atividades que considerava relevantes para a formação pessoal e académica dos estudantes, aplicava, em todas as aulas, a flexibilidade curricular que é esperada dos professores (Roldão & Almeida, 2018) e alterava as suas propostas em conformidade com os interesses e necessidades dos estudantes.

Posto isto, é possível asseverar que a sua metodologia de ensino era ativa, pois era centrada nos alunos e nas suas fragilidades (Gomes, 2001). Tudo o que acontecia em sala

era previamente acordado com a turma e cada assunto discutido extensivamente. Eram os alunos que informavam o docente das suas necessidades e do que consideravam relevante trabalhar, ou não, num determinado momento – o que demonstra a presença constante da diferenciação pedagógica existente em sala (Barbosa, 2019). Nos momentos dedicados ao estudo do meio os alunos tinham ainda a liberdade total de optar pelos temas que gostariam de explorar por meio da metodologia de projeto. Isto fomentou o aumento do número de aprendizagens significativas realizadas em sala de aula (Gouveia, 2012).

No momento de assumirmos a responsabilidade de liderar a turma, confesso que me senti um pouco perdida devido ao contraste do que tinha feito no estágio anterior. Esforcei-me por me desprender das amarras que a planificação parecia ter, mas foi uma tarefa custosa que só revelou frutos muito mais tarde. Isto deveu-se a uma certa ansiedade que tinha desenvolvido relacionada com o ensino de determinados conteúdos até ao fim do ano - que surgiu no estágio anterior. Porém, esta experiência permitiu-me escutar mais atentamente às necessidades da turma e promover atividades cujas áreas do saber que mobilizavam não se encontravam “compartimentadas”. Promovi momentos nos quais existiram trocas de conhecimento relevantes, potenciando o desenvolvimento holístico das crianças. Devido a esta troca de saberes e aos ajustes que íamos realizando, sinto que pudemos ir ao encontro das necessidades observadas, tal como aconselha Silva (2011).

Para além disso, tivemos não só de expor conhecimentos, como de ajudar os alunos a aprenderem sozinhos (Henrique, 2011), o que foi algo bastante desafiante. É muito mais simples facultar a resposta ao problema apresentado pelo aluno, do que encaminhá-lo de forma a que este consiga produzir uma resposta de forma autónoma.

Todavia, gostaria de mencionar que, por vezes, a liberdade que o docente concedia parecia excessiva, uma vez que às vezes os alunos ficavam demasiado tempo a tomar decisões simples e o professor não facilitava o processo de deliberação. Esta era uma prática que me causava alguma confusão, tanto a observar como a promover, uma vez que até eu acabava por ficar aborrecida por estar tanto tempo a debater o mesmo tópico.

Ambas as abordagens mencionadas possuem os seus pontos positivos e negativos. Assim sendo, creio que “a virtude se encontra no meio”, ou seja, o que considero adequado é um equilíbrio entre ambas as práticas observadas, algo que pretendo fazer quando assumir a minha própria turma.

4.2. Relação pedagógica e o impacto da mesma no processo de ensino-aprendizagem

Apesar de os professores apresentarem diferenças relevantes em relação à sua metodologia de trabalho, neste ponto posso afirmar que não notei uma diferença significativa. Nenhum dos docentes era particularmente afetuoso com as crianças a seu encargo. Pareceu-me existir sempre uma “barreira emocional” entre as crianças e o professor. Porém, os alunos gostavam da presença de ambos e recorriam aos docentes sempre que necessário. A única diferença digna de nota neste âmbito é o conhecimento profundo que o docente do 1.º CEB tinha de todos os alunos da turma - provavelmente por estes passarem muito mais tempo juntos.

Neste aspeto, creio que nem eu nem a minha parceira de estágio tivemos problemas. Os nossos alunos eram tratados com o respeito e carinho devido. Consolámos os estudantes sempre que necessitaram, escutámos as suas preocupações, valorizámos as suas experiências e celebrámos as suas vitórias. Isto teve repercussões muito positivas, pois sentíamo-nos confortáveis para abordar qualquer tema com a turma. Tendo uma relação tão próxima e afetuosa com eles, julgo que o ambiente de sala de aula era mais propício à aprendizagem. Isto vai ao encontro do que é defendido por Bruner (1999), que assevera que a relação que o docente estabelece com os alunos irá afetar não só a independência dos mesmos, como a confiança que depositam no seu desenvolvimento. Estas interações sociais que a criança estabelece permitirão a construção do seu conhecimento a partir de - e em conjunto com - o outro (Davis, Silva e Espósito, 1989).

No que diz respeito ao modo como os estudantes eram tratados pelos docentes, apesar de ambos possuírem uma postura assertiva e inflexível, pude notar uma disparidade. O docente de 2.º CEB tratava os estudantes como crianças incapazes de serem autónomas ou ter ideias importantes. Não tinha em consideração o interesse pessoal dos alunos, o que levava ao desinteresse pelos conteúdos que estavam a ser lecionados – algo que é esperado acontecer nestas circunstâncias (Campos, 1997).

Pelo contrário, o professor de 1.º CEB valorizava a criança e tratava-a como igual, nunca desvalorizando o que tinha a dizer. Isto levava a que a turma participasse nas propostas de trabalho e fosse uma parte integral do processo de construção do seu conhecimento próprio (Santos e Molon, 2009). Pude aprender muito com esta perspetiva,

pois verifiquei o aumento da sua motivação intrínseca dos alunos - que aproveitei para construir, com eles, aprendizagens mais complexas.

4.3. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Durante o estágio no 2.º CEB, devido à prática extremamente tradicional aplicada, os exercícios de regulação e avaliação eram os típicos: fichas de consolidação – que facultavam informações sobre os conhecimentos dos alunos e os temas em que o docente devia insistir posteriormente; e os testes de avaliação. As fichas eram os elementos de avaliação formativa – ou seja, instrumentos de apreciação contínua que permitem que o docente e o aluno possam compreender as suas dificuldades e insistir nas mesmas (Caseiro & Gebran, 2008). Já os testes constituíam os momentos de avaliação sumativa – avaliações que permitem a atribuição de classificações ao conhecimento ou competências adquiridas pelos alunos, quer seja de modo qualitativo, quer quantitativo (Leitão, 2013).

Adicionalmente, uma vez que o docente não dava relevância às competências sócio comportamentais, apenas as dimensões cognitivas eram avaliadas com frequência. Portanto, de forma a regular os comportamentos da turma, o docente aplicava castigos – ações corretivas que pretendem alterar um comportamento indesejado (Costa, 2013). O docente não estava preocupado em alterar a motivação interna dos estudantes – como é aconselhado por Matera (2009) -, apenas no silêncio. Os seus castigos variavam entre a punição positiva – na qual o docente atribui uma pena a uma ação indesejada – e a negativa – na qual o professor retira regalias quando o aluno tem uma postura inadequada (Skinner, 1938). No momento em que tive de aplicar estas técnicas, confesso que me senti excessivamente severa. Porém, visto que era o método do docente, tive de me adaptar ao mesmo.

Em contraste, o docente do 1.º CEB focava-se, essencialmente, nas competências do domínio mais comportamental, tendo em atenção a promoção de momentos de partilha e discussão para que os alunos se esforçassem mais por melhorar este aspeto. Neste sentido, focava-se em alterar a motivação interna dos alunos para que estes quisessem alterar os seus comportamentos (Matera, 2009). Recorria então ao reforço positivo e negativo para assegurar que a turma se comportava como era desejado (Skinner, 1938).

Esta postura funcionava excepcionalmente bem com uns alunos, enquanto outros, por falta de consequências negativas, ignoravam as regras de sala de aula. Isto dificultou a minha prática, pois os estudantes julgavam que brincar era mais importante que aprender.

Ademais, a avaliação formativa era muito importante nas práticas do docente e permitia uma gestão consciente das dificuldades dos alunos e dos seus pontos fortes. Porém, como não eram aplicadas formas de avaliação sumativa, alguns alunos escolhiam não trabalhar e exigir que os colegas de trabalho realizassem as atividades por eles.

Em suma, creio que nenhuma das perspetivas se encontra completamente correta. Se existe algo em que acredito plenamente é que é a moderação que vai permitir a construção de cidadãos inteligentes, críticos, sensíveis e reflexivos.

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' | | | ' |

No decurso dos últimos meses da minha formação, acompanhei, como referido na primeira parte deste documento, uma turma de 3.º ano, de uma escola privada da zona metropolitana de Lisboa. Na instituição são valorizadas metodologias ativas que permitem a exploração de competências que visam o desenvolvimento holístico das crianças a seu encargo.

Os alunos com quem realizei a prática de ensino supervisionada apresentavam muitas potencialidades e fragilidades dignas de serem exploradas. Logo, quando nos foi pedido que ponderássemos sobre algumas questões que pudessem ser investigadas no decurso do nosso estágio, recorri aos pontos fortes e às fragilidades do contexto para indagar temas que, a meu ver, eram intrigantes. Através dos mesmos, foi-me possível delinear o curso da minha investigação, que apresentarei de seguida.

Depois de efetuar um diagnóstico inicial, através da observação direta e participante, compreendi que a turma tinha alguma dificuldade em trabalhar cooperativamente e em solucionar conflitos interpessoais. Os alunos não dominavam nem a terminologia, nem a aptidão emocional, para esclarecer o que estavam a sentir ou o motivo pelo qual se sentiam de determinado modo.

Após uma conversa com o docente cooperante, foi evidente que, devido às restrições impostas pelos confinamentos associados à COVID-19, as relações que os alunos estabeleciam uns com os outros foram severamente impactadas. O isolamento e a subsequente carência de contacto com outras crianças levaram a uma menor capacidade de gestão das emoções por parte dos alunos e a uma dificuldade acrescida em lidar com as frustrações naturais que vão surgindo diariamente, quer estas sejam fruto da interação entre os estudantes, com eles próprios ou entre estes e o seu processo de aprendizagem. Além disso, a impaciência e a incapacidade de reconhecer no outro emoções complexas estorvou seriamente o quotidiano das crianças e gerou conflitos desnecessários que interferiram não só na sua dimensão psicológica, mas também na sua aprendizagem.

Posto isto, pareceu-me evidente a vantagem de encontrar estratégias para desenvolver aptidões emocionais, não só para que os alunos adquirissem e potenciassem competências intra e interpessoais, mas também para que conseguissem atingir um maior rendimento escolar - visando atender sempre às necessidades que a turma apresentava.

Após investigar sobre o tema, reparei que a leitura, mediada ou não, era frequentemente mencionada como uma estratégia que fomenta a estimulação do desenvolvimento emocional. Porém, dado que não consegui encontrar uma resposta satisfatória em relação a *como* o devemos fazer, esbocei a problemática já referida, assente no desenvolvimento emocional das crianças a partir da compreensão de histórias.

Face a esta problemática, desejava investigar como poderia promover o desenvolvimento emocional das crianças, visando a produção de significados a esse nível. Isto seria concretizado a partir do que os alunos compreendiam das histórias que lhes eram lidas.

Criei então questões às quais gostaria de dar resposta com o meu estudo: i) *Quais são as competências emocionais que devem ser trabalhadas em contexto escolar para assegurar o desenvolvimento emocional das crianças?*, e ii) *Quais são as estratégias, a nível da exploração de histórias, que podem ser aplicadas para assegurar o desenvolvimento emocional dos alunos?*.

Defini, então, os seguintes objetivos de forma a dar resposta à problemática e às questões problema referidas:

- i. Caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças.
- ii. Sistematizar as estratégias pedagógicas que potenciem o desenvolvimento emocional das crianças.
- iii. Aferir o contributo das histórias para o desenvolvimento emocional das crianças.

Na investigação, segui os seguintes passos: (i) seleção das competências emocionais que gostaria de trabalhar com os alunos – em conformidade com as fragilidades apresentadas pelos mesmos; (ii) escolha de um livro que possuísse as características necessárias para trabalhar as aptidões eleitas; (iii) aplicação de um teste diagnóstico; (iv) intervenção; e (v) aplicação de um teste final (cf. Anexo K). Todos estes pontos serão devidamente explicados e fundamentados mais adiante. Gostaria ainda de mencionar que tanto o teste inicial como o final foram baseados num teste concebido por psicólogos – o EMOCINE – que será explicado mais adiante e se encontra no anexo A.

No decurso da intervenção concebi uma ação didática que permitisse a exploração das competências emocionais. Esta encontrava-se segmentada em vários momentos: (i)

ativação de conhecimentos prévios; (ii) leitura e discussão da 1ª parte do livro que considerei relevante para trabalhar as competências elegidas; (ii) leitura e discussão da 2ª parte do livro; (iii) leitura e discussão da 3ª parte do livro; (iv) sessão de sumarização do que discutimos ao longo das semanas; e (iv) aplicação do que foi apreendido em contextos reais – nos momentos de assembleia de turma (cf. Anexo E). Nos anexos E, F e G encontram-se os motivos pelos quais segmentei o livro em três momentos. Ao longo das várias semanas fomos ainda lendo outros livros e textos que apresentavam algumas semelhanças com o livro original, momentos em que transpúnhamos o que tínhamos aprendido para um outro contexto fictício por meio de questões focalizadas, criando assim um maior à-vontade em relação ao tema. Este momento foi apelidado de “Análise de Caso”.

Em resumo, com a presente intervenção pretendi criar e aplicar estratégias que potenciasses o desenvolvimento emocional das crianças, tendo como alicerce a compreensão de histórias. Portanto, trabalhámos extensivamente um livro que permitiu a exploração de todas as competências emocionais desejadas, fomos aplicando o que tínhamos aprendido em contextos fictícios e, no fim, utilizámos as aprendizagens realizadas em momentos reais.

6. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

;

Após uma ponderação cuidadosa sobre o que presenciei na turma de estágio, conclui que a necessidade de desenvolver as competências emocionais dos alunos se tornou ainda mais relevante no seguimento da pandemia COVID-19. Assim sendo, é necessário sintetizar o conhecimento e a investigação sobre as emoções e a leitura e compreender quais as estratégias e atividades que propiciam o desenvolvimento emocional das crianças.

Sendo que com esta investigação pretendo apresentar uma proposta de desenvolvimento emocional por meio da compreensão de histórias, irei expor a literatura de referência que permitiu a elaboração da presente investigação para, posteriormente, ser possível justificar o alicerce das minhas opções metodológicas e os resultados obtidos. Os conceitos-centrais na investigação desenvolvidas são: desenvolvimento emocional; leitura; inter-relacionamento entre leitura e o desenvolvimento emocional.

6.1. Desenvolvimento Emocional

6.1.1. Emoções

Com este estudo pretendo que o leitor pondere sobre quais são as competências emocionais que devem ser potenciadas nas escolas. Assim sendo, creio que é fulcral que comecemos pelos fundamentos das emoções, questionando aquilo que julgamos saber sobre o tema.

A emoção encontra-se no cerne da nossa identidade. Esta permite-nos tomar decisões, conhecermo-nos a nós e aos outros e ajustar os nossos comportamentos em conformidade com um determinado contexto (Freud, 1971).

De acordo com Descartes (s.d.), existem seis emoções básicas comuns aos seres humanos: alegria, amor, espanto, desejo, tristeza e ódio (in Fernandes, 2017). Estas são os “qualificadores” da nossa experiência e desenvolvem os mapas neuronais que irão descrever a linha orientadora dos nossos comportamentos (Damásio, 2003).

A partir das emoções, o sujeito recolhe informação do que foi experimentado para que possa operar em conformidade com determinadas crenças e alcançar os seus propósitos (Fonseca, 2016). Apesar de as crianças possuírem uma experiência de vida relativamente restrita, estas também formam padrões emocionais relacionados com o

modo como os outros reagem ao seu ambiente (Chen, 2009). Esta atenção que a criança demonstra para com a relação entre os outros e o meio afeta as suas ações e os seus pareceres (Fonseca, 2016). Então, a criança vai desenvolvendo concepções que qualifica como “boas” ou “más” e que possibilitam o seu crescimento psicológico (Damásio, 2003).

Relativamente à relevância das emoções, é essencial mencionar a Teoria Das Inteligências Múltiplas. Esta teoria, concebida por Gardner (s.d.), assenta no pressuposto de que existem inúmeros tipos de inteligência, particularmente: corporal-cinestésica, linguística, lógico-matemática, espacial, musical, intrapessoal, interpessoal e naturalista (Costa, 2011). O que determina o desenvolvimento destas inteligências são os fatores internos e externos de cada pessoa (Gardner, s.d. in Costa, 2011). Evidencio então a conexão entre a capacidade emocional e as inteligências acima apresentadas, particularmente, a intrapessoal e interpessoal: uma pessoa que compreende as emoções próprias e a dos outros consegue transpor esse conhecimento para potenciar a relação com diferentes sujeitos, contribuindo para a extensão dos seus saberes sobre o assunto.

Podemos refletir mais ainda sobre o valor das emoções se pensarmos no modo como os bebés comunicam com os adultos. Apesar de nos primeiros meses os bebés não empregarem a linguagem verbal e corporal idêntica à que é utilizada pelos adultos, conseguem comunicar recorrendo à manifestação das suas emoções (Filliozat, 2001), pois estas influenciam a sua voz, a expressão facial e as atividades do sistema nervoso (Santos, 2009), criando uma relação com o adulto com o qual comunica. Logo, é possível declarar que as emoções são responsáveis pelo modo como a mensagem é transmitida, tendo impacto direto nas nossas relações (Santos, 2009). Damásio (2001) reforça esta ideia defendendo que não é possível transmitir uma mensagem ou tomar qualquer decisão sem termos em conta a dimensão emocional, e, portanto, as nossas ações, para conosco e para com os outros, nunca possuem um carácter somente cognitivo ou objetivo.

Importa também referir que as emoções podem ser de carácter positivo e/ou negativo e ambas irão influenciar consideravelmente a vida pessoal e escolar da criança (Neto, 2009). De acordo com Neto (2009), emoções positivas aumentam a longevidade, a motivação e a probabilidade de gerar ou fortalecer vínculos emocionais, enquanto as negativas dão aso a condutas erráticas e problemas de aprendizagem.

Ser capaz de regular as capacidades emocionais é, pois, vital para que os estudantes se integrem plenamente na sociedade. As *softs skills* – aptidões relacionadas com o comportamento humano – para além de serem privilegiadas num mundo em constante mudança, são regidas pelas aptidões emocionais do cidadão (Claxton, Costa & Kallick, 2016).

Apesar da relevância, atrás explicitada, da importância das emoções, é importante mencionar que compreender as mesmas é uma atividade extremamente abstrata e complexa, que exige um trabalho explícito e custoso para que se traduza em melhorias significativas.

6.1.2. Competência Emocional e o Desenvolvimento Emocional

Começamos pela definição de competência. Esta pode ser clarificada como a aptidão para manipular os saberes adquiridos e utilizá-los para resolver um problema ou atingir um objetivo (Roldão, 2006).

Tendo por base a definição acima apresentada, é possível concluir que uma competência emocional é a capacidade de empregar conhecimentos de natureza emocional para resolver dilemas intra/interpessoais ou alcançar um propósito particular, podendo este ser de origem variada.

Apesar de parecer não existir uma base consensual ou estudos que trabalhem de forma detalhada e aprofundada o desenvolvimento emocional de crianças de 1.º ciclo, muitos autores concordam num aspeto fundamental: para se desenvolver as competências emocionais é necessário regular o que se está a sentir (Fernandes, 2017). Porém, é pertinente mencionar que se, por um lado, uma criança que não consegue regular a sua emoção não consegue nem compreender o que sente, nem tentar perceber as emoções que os outros estão a experienciar, e, por outro, o inverso também é verdade.

Quando esta regulação é realizada com sucesso as crianças são aceites pelos colegas, têm maior sucesso escolar e um maior bem-estar psicológico (Chen, 2009). Em contrapartida, se a criança não o conseguir fazer poderá ser rejeitada pelos pares, ter insucesso escolar e problemas de adaptação nos mais variados ambientes (Chen, 2009). Logo, parece-me que este deve ser um dos pontos de partidas dos docentes que querem desenvolver a competência emocional dos seus estudantes.

6.1.2.1. Competência Emocional

Saarni (2000) afirma que a dimensão emocional é o conjunto de várias aptidões interdependentes que devem ser trabalhadas amplamente não só em contexto escolar, como familiar e social. Estas são: (i) compreender o próprio estado emocional e reconhecer a existência de sentimentos conflituosos; (ii) entender que as emoções do próprio dependem do contexto e dos seus gestos; (iii) aplicar terminologia emocional para exteriorizar sentimentos; (iv) manifestar empatia e solidariedade no momento da experiência emocional dos outros; (v) compreender que o estado emocional interior e exterior podem não ser compatíveis; (vi) possuir resiliência a estados emocionais desestabilizadores e emoções intensas, aplicando estratégias para se regular; (vii) perceber que as estruturas das relações são caracterizadas pelo modo como as emoções são comunicadas; e (viii) deter autoeficácia emocional (Saarni, 2000). Estas faculdades são a base de todo o processo de desenvolvimento que esperamos que a criança apresente e, por isso, creio que deve ser por aqui que os docentes devem principiar a exploração das emoções com os seus estudantes.

Todavia, este não é o objetivo final. O propósito do desenvolvimento das aptidões listadas acima é, então, que a criança caminhe para: (a) a autoconsciência – tomada de consciência das próprias emoções, o que faculta confiança e nos orienta no momento de tomada de decisão; (b) uma boa gestão das emoções – relacionada com a adequação das mesmas a um contexto particular; (c) a automotivação – visível na manipulação das emoções com vista a atingir um objetivo, aumentando a eficácia das ações da criança; (d) a empatia/ consciência social – traduzidas na interpretação das emoções dos outros e adoção da sua perspetiva em conformidade; e (e) uma satisfatória gestão do seu relacionamento em grupos – visível pela facilidade em estabelecer relacionamentos benéficos com membros do grupo (Goleman, 2000 e 2003).

Por meio do desenvolvimento das competências já mencionadas, a criança aprenderá a alcançar objetivos, lidar com desafios, desenvolver estratégias eficazes na resolução de problemas, entender e responder adequadamente ao que os outros sentem e compreender como a comunicação emocional e a autoapresentação influenciam as relações que estabelecemos com os outros (Buckley et al, 2003).

Em suma, existem alguns aspetos que devem ser trabalhados nos primeiros ciclos de escolaridade, destacando-se a: autoconsciência; a consciência social; a autorregulação de emoções; a tomada de decisões conscientes e empáticas; e a gestão de comportamentos (Fernandes, 2017).

6.1.2.2. Tipos de interpretações emocionais

Apesar de parecer não existirem estudos que demonstrem claramente os estádios de desenvolvimento emocional das crianças em idade escolar, existem algumas informações relevantes que devem ser tidas em conta no momento de exploração destas competências que nos podem ajudar a compreender como a criança pensa sobre uma determinada situação.

Primeiramente, é essencial mencionar que, apesar de não existir muita informação sobre o assunto, em 2019, três autoras desenvolveram um teste inovador, o EMOCINE, que pretendia medir a capacidade emocional das crianças por meio de questões com resposta de escolha múltipla (Sastre, Artola & Alvarado, 2019).

Para tal, as autoras definiram que cada situação, sobre o ponto de vista emocional, potenciava três tipos de interpretação: ingénua (*naïve*); excessivamente interpretativa (*over-interpretive*); e sensível (*sensitive*), sendo esta última a resposta que o aluno deveria seleccionar (Sastre, Artola & Alvarado, 2019). Apesar de não existir uma hierarquia clara a nível do estádio emocional, esta categorização permite compreender um pouco alguns dos patamares existentes no que se refere ao desenvolvimento emocional e à forma como se pode promovê-lo.

Apesar do referido, este estudo não nos elucida sobre quais são os aspetos que se devem trabalhar com as crianças, nem por onde começar. É neste seguimento, e tentando responder as estas lacunas, que irei apresentar, no capítulo seguinte, a investigação que desenvolvi.

6.1.3. Desenvolvimento Emocional Das Crianças E A Sua Relação Com Outras Competências

O desenvolvimento emocional das crianças influencia não só a sua moralidade e cognição, como tantas outras dimensões que a compõem, o que demonstra o quão

essencial estas competências são para a vida dos estudantes. Portanto, apresentarei de seguida algumas áreas que são influenciadas pelas faculdades emocionais.

Apesar de existirem autores que propõem teorias distintas para qualificar o desenvolvimento ético, social e moral das crianças, muito poucos são os que se ocupam com a categorização dos estádios de desenvolvimento emocional dos alunos de 1.º ciclo. Porém, é relevante sublinhar que a dimensão emocional não se desenvolve isoladamente. As três dimensões acima referidas são essenciais para a obtenção de aptidões emocionais, e vice-versa.

De acordo com Freud (1971), existem dois estádios sociomoraes: heterónimo (no qual a criança utiliza o adulto para regular os seus pareceres) e autónomo (no qual a criança consegue pensar sobre os temas autonomamente). A criança transita do primeiro para o segundo quando é capaz de pensar de forma independente e começa a atribuir um valor emocional às ações, pensamentos e ideias que lhe são apresentadas (Piaget 1973; Vandenplas-Holper, 1983). Logo, são as emoções que possibilitam esta maturidade sociomoral.

A par da moralidade, a criança desenvolve ainda o plano ético (Ramos, Campos e Freiras, 2012). Para que esta construa a sua personalidade ética é necessário resolver problemas de carácter subjetivo, julgar atitudes e pensamentos, resolver dilemas morais, integrar diferentes pontos de vista, compreender como estes se relacionam com o seu e optar pelo que considera “correto” ou “incorreto” (Ramos, Campos e Freiras, 2012). São então as emoções que irão permitir estes julgamentos e a conceção das suas ideias éticas.

Em síntese, é possível verificar que existe uma conexão intrínseca entre o desenvolvimento emocional, o sociomoral e o ético. Não podemos admitir uma evolução significativa em qualquer uma das áreas sem considerar as restantes. Logo, é evidente que, se alguma não estiver desenvolvida corretamente, vão surgir incalculáveis problemas de aprendizagem a estes níveis (Boimore, 2001). Isto significa que o plano emocional nunca pode ser ignorado.

Existem também inúmeros estudos que comprovam a interdependência entre a emoção e a cognição. Apresento, então, as ideias veiculadas em algumas investigações sobre o tema.

De um ponto de vista biológico, antes de possuímos as capacidades cognitivas que nos levam a tomar a maioria das nossas decisões, as habilidades emocionais conduziam as nossas ações (Fonseca, 2016). Estas últimas competências relacionam-se com os processos cognitivos, pois organizam e modificam a cognição por meio da experiência deliberada (Fonseca, 2016). Freud (1971) declara que é através da emoção que a criança transforma a experiência em pensamento. Portanto, a aprendizagem é mais eficiente se a emoção e a cognição estiverem integradas harmoniosamente (Fonseca, 2016).

Parece-me, ainda, importante explicitar outra conexão relevante entre a emoção e a cognição: a primeira possibilita a segunda através da motivação (Freud, 1971). Aliás, Freud (1971) vai além desta ideia afirmando que a motivação é o instigador do desenvolvimento infantil e da estruturação da personalidade da criança. Assim, é evidente que a emoção possibilita a construção do *eu* e potencia o desenvolvimento cognitivo, sendo vital para a adaptação e prosperidade do indivíduo ao/no ambiente que o rodeia (idem).

Já no que diz respeito à aprendizagem mais formal, é possível afirmar que as emoções permitem a criação de *vínculos sentimentais* - ligações estas que fortalecem as conexões cognitivas (Freud, 1971). Este tipo de aprendizagem é então denominado como “Aprendizagem sócio emocional” (Zins & Elias, 2006). Por meio das emoções as aprendizagens deixam de ser mecânicas e passam a ser significativas (Tavares, 2004). Vários estudos reportam também que emoções positivas auxiliam a memória de curto e longo prazo, bem como aumentam a função cognitiva.

Pelo contrário, se uma criança apresentar uma má percepção das pistas emocionais que lhe são facultadas - pelos pares e pelo docente -, poderá ter comportamentos negativos que irão impactar a sua aprendizagem (Izardetal, 2001). Isto acontece, pois poderão ser rejeitados pelos pares e cuidadores, o que aumenta ainda mais os problemas de comportamento e os sentimentos de ansiedade social, que, por sua vez, influenciam o sucesso acadêmico (idem). Logo, emoções negativas, por meio da privação de estímulos, podem reduzir as funções cognitivas das crianças (Fonseca, 2016).

6.2. Leitura

A leitura é um processo de representação cognitivo extremamente complexo que permite aceder ou atribuir significados (Leffa, 1996). É por meio da mesma que o ser humano consegue ouvir a voz de outrem e viajar através do tempo e do espaço (Carl Sagan, 1934-1996). É também uma forma de magia portátil (Stephen King, 1947-presente) que permite que o leitor viva quando apenas uma vida não é suficiente para explorar a sua existência (Abbas Al-Akkad, 1889-1964).

Posto isto, é evidente que ler é compreender (Viana et al, 2018). Esta compreensão pode ser definida como “a atribuição de significado ao que se lê” (Sim-sim, 2009, p.9). A partir da leitura, o leitor pode construir significados através da mobilização de diferentes aptidões (Viana et al, 2018), levando a que uma das funções principais da leitura seja extrair conhecimentos mais profundos sobre um certo tópico (Silva et al, 2011).

É relevante mencionar que a construção de saberes é afetada pela interação entre o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1990). Assim sendo, dois leitores podem obter níveis de compreensão distintos através do mesmo texto (Sim-Sim, 2009), o que significa que a compreensão é baseada nas características particulares do estudante: as suas fragilidades e as potencialidades.

Algumas estratégias para o ensino da compreensão de textos podem ser empregues para melhorar o desempenho dos estudantes. A título de exemplo, antes da leitura ou da escuta de um texto oral pode ser explicitado o objetivo da mesma e ativado o conhecimento anterior sobre o tema (Sim-Sim, 2009). Durante a leitura ou escuta pode sintetizar-se a informação, registar, anotar ou sublinhar partes importantes. Posteriormente, pode realizar-se o confronto do fim da história com as previsões realizadas e formular questões e respetivas respostas para o que foi lido (Sim-Sim, 2009). Isto irá contribuir para o ensino explícito da compreensão dos textos.

No caso do texto narrativo, a tipologia de texto que iremos trabalhar no decurso desta investigação, existem algumas estratégias que devem ser incluídas: relacionar a compreensão do texto com a experiência individual dos alunos; garantir a compreensão integral do texto; explorar o tema principal, as personagens relevantes, os acontecimentos determinantes e os pormenores; e explorar o significado explícito e intrínseco do texto através da discussão em grande grupo (Sim-Sim, 2009).

6.2.1. Níveis De Compreensão Leitora

A leitura é uma atividade complexa, que exige a mobilização de inúmeras competências e conhecimentos para que sejam construídos significados pelo leitor, cruzando-se processos de várias dimensões. A construção de sentido num texto, oral ou escrito, faz-se cruzando-se dimensões várias.

A este respeito, Brito e Carvalho (2021) categorizam os níveis de compreensão leitora: (i) compreensão literal – que consiste no reconhecimento da informação explícita no texto, como a ideia principal, detalhes ou sequências narrativas; (ii) reorganização – que implica seriar, classificar e esquematizar a informação; (iii) compreensão inferencial – que requer a formulação de suposições sobre o conteúdo do texto, assente no conhecimento que o leitor tem do mundo, a partir dos indícios facultados; e (iv) compreensão crítica – construir opiniões e valores a partir do que foi lido.

Para facilitar a compreensão do texto, pode recorrer-se a várias estratégias, nomeadamente: ativar conhecimentos prévios; antecipar ou prever conteúdos ou propriedades dos textos; verificar hipóteses; localizar informações; comparar informações; produzir inferências locais/globais; e fazer generalizações (Sim-Sim, 2009).

Posto isto, pretendo com a seguinte investigação potenciar os múltiplos processos de compreensão textual, em situação de leitura mediada, de modo a que as crianças possam utilizar e transpor estes conhecimentos numa fase posterior, algo que irei desenvolver mais adiante.

6.2.2. Benefícios da leitura

Os benefícios da leitura têm sido discutidos frequentemente durante as últimas décadas. Destes, podem ser destacados os impactos da leitura nos níveis cognitivo, pessoal, social, cultural e emocional que irão acompanhar a criança ao longo da sua vida.

Primeiramente, explico os benefícios mais evidentes: os cognitivos. Ler é um veículo de desenvolvimento intelectual, pois permite a aquisição de conhecimento (Pereira et al, 2012). De acordo com os autores, a leitura é um instrumento de aprendizagem e ensino que, em simultâneo, permite a integração da criança num mundo imaginário. Isto irá possibilitar que a criança descubra um novo universo que a irá “enriquece[r] com novas ideias [e] experiências” (Brito, 2010, p.10). Pereira et al (2012)

referem que esta é uma “porta que, uma vez aberta, irá oferecer riquezas para o intelecto de um indivíduo, [e] irá formar uma nova mentalidade” (p.3), dando um papel de destaque ao aspeto mental.

Porém, as dimensões pessoal, social e cultural também devem ser consideradas. Brito (2010) sublinha que a leitura permite a produção de significados, levando a uma melhor compreensão da realidade que rodeia a criança. É então “o bastante para modificar a estrutura de uma sociedade” (Brito, 2010, p.9). Também irá permitir o desenvolvimento da criatividade e a construção das ideologias próprias do leitor (Brito, 2010).

Logo, podemos concluir que a leitura facilita não só a aquisição de competências cognitivas, como também de faculdades pessoais, sociais e culturais. Ademais, potencia ainda a criatividade.

6.3. Inter-relacionamento entre desenvolvimento emocional e leitura

Considerando, agora a dimensão emocional, e uma vez que já foi apresentada as características e importância da mesma, vejamos como esta pode ser relacionada com a leitura.

Ler ou ouvir ler tem como propósitos finais a fruição e construção de um significado. Por isso, podemos recorrer a histórias para que os estudantes possam compreender a relevância das mensagens incorporadas na narrativa (Barro, Sousa & Carvalho, 2012). Estas frequentemente têm veiculadas ideias relacionadas com princípios de cidadania e o modo como se deve tratar os outros (Barro, Sousa & Carvalho, 2012).

Para além disso, dado que a experiência das crianças é reduzida - devido à sua tenra idade-, a literatura facultar-lhes experiências emocionais explícitas, podendo encontrar na leitura o estímulo que por vezes falta no ambiente (Hogan, 2011 in Kumschick et al, 2014). A literatura irá também expor os alunos a um maior vocabulário que lhes permitirá descrever aquilo que estão a sentir, o que, por sua vez, possibilitará que eles se encontrem mais envolvidas no seu discurso emocional (Hogan, 2011 in Kumschick et al, 2014).

O estudo que inspirou a presente investigação, que irá ser apresentado em maior detalhe no capítulo seguinte, foi uma tentativa de realizar uma intervenção emocional com base na leitura (Kumschick et al, 2014) e investir nesta inter-relação. Porém, este

não descreve quais foram os passos intermédios, a nível pedagógico, que foram cumpridos de modo a obter os resultados apresentados.

De facto, apesar de todos os benefícios listados e da conexão evidente entre a leitura e as emoções, os estudos encontrados não apresentam sugestões claras de como se pode realizar este trabalho com alunos do 1.º CEB. Assim sendo, é a isso que me proponho: a realizar uma investigação que possa apresentar algumas estratégias que potenciem o desenvolvimento emocional por meio da leitura.

7. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

| | " | | " |

Nesta secção do trabalho debruçar-me-ei sobre a metodologia que julguei adequada para recolher informação e refletir criticamente sobre uma problemática relacionada com um fenómeno social. Para o efeito, explicitarei os princípios éticos que orientaram a investigação realizada, apresentarei o estudo, caracterizarei os participantes e explicitarei os procedimentos e as técnicas de recolha e análise de dados.

7.1. Princípios éticos

A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (CESPCE, 2014), o Código de Conduta Ética Da Investigação Do Centro Interdisciplinar De Estudos Educacionais (CIED, 2018) e o Código Europeu da Conduta Para a Integridade Da Investigação (ALLEA, 2017) foram os documentos que me orientaram eticamente durante todos os processos necessários à execução da investigação. Portanto, apresento os princípios éticos que considerei no meu estudo.

Primeiramente, os princípios que guiaram a minha ação foram: fiabilidade, honestidade, respeito e responsabilidade (ALLEA, 2017). Esforcei-me ainda por elaborar uma problemática que visasse “gerar conhecimento original sobre um tópico ou melhorar instrumentos ou procedimentos já conhecidos, mas com potencial de inovação” (CIED, 2018, p.3).

Certifiquei-me ainda que os encarregados de educação dos intervenientes me tinham facultado o seu consentimento informado, dado que é essencial que os mesmos saibam a natureza e os objetivos do estudo em causa para que os seus educandos possam participar no mesmo (CESPCE, 2014; CIED, 2018).

Para além disso, assegurei sempre a confidencialidade dos participantes, bem como da instituição, algo também referido no documento que mencionei acima (CESPCE, 2014; CIED, 2018). Assim sendo, ao longo deste documento nem são explicitados os nomes das crianças, como também nunca é mencionada a turma ou a escola na qual esta intervenção foi aplicada.

Por último, gostaria de mencionar que tive sempre em consideração o princípio da integridade. Isto significa que em momento algum sobrecarreguei os alunos, tendo contribuído ativamente para a sua aprendizagem, as suas necessidades próprias e o seu desenvolvimento holístico (CESPCE, 2014).

7.2. O Estudo: Natureza E Características

Quando refletimos e problematizamos um fenómeno social, importa eleger a metodologia que mais se adequa ao objeto em estudo. Portanto, nesta porção seguinte do trabalho irei apresentar a que mais se adequou à investigação que realizei no presente ano. Recordo então os objetivos aos quais me propus: caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças; sistematizar as estratégias que permitem trabalhar as competências em contexto escolar; e aferir o contributo das histórias para o desenvolvimento emocional das crianças.

No que concerne à classificação da investigação realizada, esta é uma investigação-ação, visto que não pretendo compreender a realidade que me rodeia, mas sim resolver um problema (Guerra, 2002) que surgiu no seguimento da prática realizada e da situação universal na qual nos encontramos.

Neste tipo de investigação existe não só uma prática investigativa, como também uma reflexão sobre o que é realizado (Coutinho et al, 2009). Para além disso, uma vez que destaca a ação levada a cabo e o seu impacto no contexto, esta é muito mais eficaz que uma investigação dita comum (Fernandes, 2006). As suas principais características são o seu carácter: participativo, colaborativo, prático e interventivo (Coutinho et al, 2009). Isto permite que se produza conhecimento, altere a realidade circundante e transforme os intervenientes que participaram na intervenção (Simões, 1990).

Acrescento ainda que o presente estudo é de natureza qualitativa. Neste tipo de estudos, é relevante sublinhar que é o problema que define a metodologia que deve ser utilizada (Sousa & Batista, 2011). Isto significa que o que queremos estudar elucida o modo como o investigador o vai explorar. Ao contrário do paradigma quantitativo, o qualitativo é naturalista, ou seja, baseia-se na observação e descrição metódica do comportamento humano (Morais & Neves, 2007). Assim sendo, é normal que o conhecimento produzido não seja objetivo. Porém, Coutinho (2008) afirma que não tem de o ser, por isso, o meu também não o será.

O paradigma de investigação do presente estudo é interpretativo, o que significa que utiliza como referência um combinado de crenças que admitem a compreensão da realidade, sob uma perspetiva holística (Martinho, 2007). É orientada para a descoberta e conta com uma observação sistemática da realidade, visando aprofundar e compreender

o conhecimento sobre a mesma (Goetz & LeCompte, 1984). A descoberta de novas ideias é, portanto, realizada através da interpretação de várias noções, influenciadas pela pesquisa (Martinho, 2007). Recorre então à análise indutiva para o fazer (Goetz & LeCompte, 1984).

Adicionalmente, gostaria de deixar claro que a ação foi baseada numa sequência didática que tinha como propósito assegurar a continuidade dos exercícios que estavam a ser dinamizados pelo docente e pelos estudantes. As sessões que foram realizadas com o grupo turma podem ser encontradas no anexo E.

Uma vez que a presente investigação surgiu no seguimento de um estudo elaborado na Alemanha, importa enunciar alguns dos seus aspetos centrais.

O estudo de Kumschick et al (2014) apresenta uma intervenção, baseada na leitura e interpretação de histórias, que visa ampliar a competência emocional das crianças. Este revela que existem alterações significativas anteriormente e posteriormente à intervenção. O estudo foi conduzido e aplicado por psicólogos que definiram critérios concretos, baseados nas competências emocionais que identificaram, para realizarem a seleção do livro que iria ser trabalhado com as crianças.

Todavia, no decurso do estudo, os autores apresentam os resultados, mas nunca descrevem as várias atividades que realizaram com as crianças participantes ou as fundamentam com autores de referência. Assim sendo, a intervenção que proponho tem uma estrutura e um objetivo semelhante, contudo, varia no modo como a intervenção será realizada. O meu estudo irá discriminar os passos que considere necessários para que os estudantes explorassem a sua competência emocional – pois pretendo que outros docentes, se assim o desejarem, possam aplicar a mesma intervenção com os seus alunos.

7.3. Critérios Selecionados Para A Orientar A Escolha Do Livro

Tal como já tinha referido anteriormente, para que a minha intervenção fosse bem-sucedida, tinha de trabalhar, de forma aprofundada, um livro que integrasse todos os marcadores linguísticos e paralinguísticos que pretendia trabalhar com os alunos.

Posto isto, gostaria de afirmar que os parâmetros que queria trabalhar com os estudantes eram os descritos no estudo de Saarni (2000). Relembro que estes são: (i) compreender o seu estado emocional e admitir a existência de sentimentos conflituosos;

(ii) compreender que as emoções do próprio obedecem ao contexto e podem determinar os seus gestos; (iii) aplicar a terminologia emocional para exteriorizar sentimentos; (iv) mostrar empatia e solidariedade no momento da experiência emocional dos outros; (v) compreender que o estado emocional interior e exterior podem não ser conciliáveis; (vi) possuir resiliência a estados emocionais desestabilizadores e emoções violentas, aplicando estratégias para se regular; (vii) perceber que as relações são determinadas pelo modo como as emoções são transmitidas; e (viii) deter autoeficácia emocional.

Na sequência da definição das competências que queria trabalhar, como critérios para a seleção do livro irei fazer a adaptação dos que foram apresentados no estudo elaborado por Kumschick et al (2014). Estes são: incluir estados emocionais acompanhados de pensamentos explícitos sobre o assunto, integrar tendências de ação perante uma situação típica, exibir o corpo e a expressão facial do protagonista e do antagonista, incluir a existência de sentimentos *dissimulados* ou *mistos*; e incorporar mudanças de atitudes perante a componente empática.

O livro que elegi – por apresentar todas as características referidas - tem o título de “A ovelhinha que veio para jantar” (2020), da autoria de Steve Smallman, ilustração de Joelle Dreidemy e da editora Minutos de Leitura.

7.4. Participantes

No estudo participaram 22 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Apenas quatro crianças eram do sexo feminino e todas pertenciam à mesma turma de 3.º ano.

Nenhum aluno apresentava problemas de aprendizagem dignos de nota, apesar de seis estarem a ser acompanhados por psicólogos e pedo-pedagogos, devido aos seus comportamentos erráticos. Acrescento ainda que os participantes sabiam que iam ser avaliados e tinham plena consciência do que iria acontecer durante a intervenção desde o princípio da mesma.

7.5. Procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados

Nesta secção importa fundamentar os instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como enquadrar teoricamente o modo como se procedeu a análise dos mesmos.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, recorri: (i) a testes que concebi, que permitiam a medição das competências emocionais das crianças; e (ii) a distintas formas de registo, tais como notas de campo, registo áudio, entre outros. Foram ainda empregues as seguintes técnicas de recolha de dados: (i) análise documental; (ii) observação direta participante; e (iii) análise dos dados facultados pelos instrumentos de recolha de dados (testes emocionais e notas de campo).

O instrumento selecionado para recolher a informação sobre o contexto no qual estava a estagiar foi um teste que concebi baseado na prova EMOCINE (cf. Anexos A e B), que irei aprofundar mais adiante. Uma versão diferente do primeiro teste também foi realizada para garantir que os alunos tinham melhorado com a intervenção proposta (cf. Anexo L).

As formas de recolha de dados utilizadas no decurso do estudo foram bastante variadas. Estas foram: notas de campo acompanhadas de registos áudio, registos fotográficos, reflexões escritas sobre os temas, entre outros. As mesmas permitiram uma análise mais aprofundada das situações que estava a analisar. Porém, dado que não conseguia incluir os registos áudio, converti os mesmos em notas de campo – as notas de campo “referem-se aos dados recolhidos durante o trabalho de campo, tais como: transcrições das entrevistas, documentos, imagens, diário de campo, grupo focal, entre outros” (Farias, Impolcetto e Benites, 2020, p.5).

Já no domínio das técnicas de recolha de dados, a análise documental realizada permitiu não só recolher informações sobre o tema em questão (Flick, 2013), como as compreender de forma contextualizada (Kripka et al, 2015). Esta análise permite ainda o acesso a informação estável, de modo eficaz (Barbosa, 2008). Portanto, recorri à mesma para investigar um pouco mais sobre a competência emocional das crianças e sobre estratégias que pudessem interligar a leitura e as emoções.

No que respeita à observação direta e participante, esta é realizada em contacto direto com os intervenientes do estudo (Kripka et al, 2015). No decurso da investigação, o investigador observa e participa no quotidiano dos sujeitos que estão a ser estudados

(Estrela, 1990), captando informação, por meio dos seus sentidos, tentando sempre manter-se imparcial e registrando, sem inferências, o que está a presenciar (Barbosa, 2008). A observação mencionada foi realizada em todos os momentos dedicados à intervenção, quer fosse nos momentos de leitura, discussão ou elaboração das respostas dos testes inicial e final. Nestes momentos foquei-me primariamente na linguagem verbal e não verbal, sendo que a primeira foi mais pertinente para obter os dados desejados.

Para analisar os dados recolhidos, devemos então ter em consideração a existência de várias etapas – que cumpro no decurso da investigação. Primeiramente, é necessário organizar os documentos (Farias, Impolcetto e Benites, 2020) para, posteriormente, se prosseguir para a “codificação de materiais”. Esta última fase mencionada pretende “identificar trechos, recortes de falas, palavras, ideias repetidas, comportamentos, isto é, interpretar os significados contidos” nas notas de campo (idem, p.5). De seguida, classifica-se a informação para que esta possa ser agrupada sob um mesmo tema/subtema, tentando manter as categorias abrangentes (Estrela, 1990; Farias, Impolcetto e Benites, 2020). Isto facilitará a extração de deduções, inferências e/ou conclusões (Estrela, 1990), que ocorre na última fase de análise de dados - nomeada Interpretação (Taquette, 2016).

7.5.1. Teste Diagnóstico E Teste Final

Para aferir a eficácia do projeto de investigação-ação proposto, apliquei um teste inicial, realizei a intervenção e apliquei um teste final, semelhante ao primeiro (cf. Anexo B e K). De forma a extrair conclusões, irei comparar os resultados de ambos os testes, na secção seguinte deste documento.

O teste diagnóstico e o teste final que concebi (cf. Anexo B e K) têm por base, como referido anteriormente, o teste EMOCINE, elaborado por psicólogos, que mede a competência emocional dos alunos através da visualização de pequenos clipes de filmes da Disney (cf. Anexo A). Optei por utilizar algumas perguntas constantes no teste original e criar outras, para que os mesmos fossem ao encontro da avaliação das competências que queria averiguar. Quanto aos níveis que utilizei para avaliar as respostas nos testes, estes correspondem aos que foram definidos pelas psicólogas: ingénuo; excessivamente interpretativo e sensível. Quando as repostas não podiam ser somente avaliadas de acordo com este critério, apreciei-as de forma distinta, algo que irei pormenorizar mais adiante.

8. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

8.1. Apresentação fundamentada dos resultados obtidos

Conforme explicitado na secção anterior, de forma a averiguar a evolução dos alunos optei por elaborar e aplicar um teste que medisse as suas competências emocionais antes da intervenção e depois da mesma. Assim sendo, irei explorar extensivamente os resultados obtidos e compará-los, de forma a averiguar a eficácia das minhas práticas. Irei também apresentar os passos intermédios que cumpri com as crianças e o sucesso que tive com os mesmos. Por fim, sintetizarei os resultados, enquadrando-os nos objetivos gerais da investigação.

8.1.1. Resultados Do Teste Inicial

Para avaliar as competências emocionais dos alunos, prévias à intervenção, apliquei um teste que concebi. Este utilizava alguns clipes de filmes da Disney como exemplo para que os estudantes pudessem retirar conclusões a partir dos mesmos, bem como questionava momentos de determinadas histórias clássicas para que os pudessem avaliar sob o ponto de vista emocional (cf. Anexo B). Recorde-se que o teste foi elaborado a partir de uma prova produzida por psicólogos, o EMOCINE (cf. Anexo A).

Após uma avaliação cuidada das respostas que os alunos anotaram na folha de registo, elaborei gráficos com a informação obtida para poder organizar os dados que caracterizavam a generalidade da turma (cf. Anexo C e D).

Na globalidade, a turma mostrou-se empática e solidária para com as personagens que estavam a passar por situações complicadas, porém, não revelaram compreender a existência emoções complexas, pois não as conseguiram identificar ou encontrar motivos pelos quais as personagens se sentiam de determinado modo, respondendo frequentemente “não sei” (cf. Anexo C e D). Quando lhes foi perguntado se existem emoções semelhantes, mas que tenham algumas diferenças entre si - ex. raiva e frustração –, os alunos facultaram emoções que consideram ser sinónimas (feliz/contente) (cf. Anexo C e D).

Ademais, a maioria julga que não é possível que determinados sentimentos se alterem com o tempo ou mediante uma variação na situação que os originou (cf. Anexo C e D). Contudo, admitem que é possível sentir algo e não o demonstrar, pois “às vezes eu faço isso porque não quero que os outros saibam” (cf. Anexo C e D).

Quando questionados em relação às estratégias que aplicam quando experienciam sentimentos negativos, muitos não sabem o que fazer ou como se sentem. Outros referem que experienciam reações intuitivas, tais como chorar ou querer agredir um colega. Porém, pontualmente, alguns revelam estratégias que utilizam, por exemplo “controlar-me” ou “tento pensar em coisas boas”, evidenciando alguma capacidade de autorregulação expressa por Saarni (2000) (cf. Anexo C e D).

Por fim, declaram que não sabem se é possível alguém mudar, ou seja, “ser mau” e “ficar bom”, ou vice-versa, independentemente das circunstâncias nas quais isso acontece (cf. Anexo C e D), revelando não compreender a complexidade dos estados emocionais.

Perante estes resultados, foi evidente que os alunos não só não conseguiam aplicar conhecimentos emocionais, como não tinham uma noção base de quão complicados os mesmos podiam ser. Acrescento ainda que apesar de alguns terem evidenciado algumas estratégias de autorregulação, a maioria dos participantes não é capaz de fazê-lo. Posto isto, defini que o foco da minha intervenção seria a identificação e reconhecimento das competências emocionais descritas por Saarni (2000).

8.1.2. Análise Processual

Antes de mais, gostaria de frisar que durante o processo fui verificando a eficácia da minha prática por meio da qualidade das intervenções que foram realizadas durante os vários momentos da unidade didática – através da observação direta e das notas de campo. Alguns critérios de análise foram: a adequação da participação, a profundidade das reflexões realizadas, a capacidade de análise mediante a situação apresentada e a relevância dos exemplos/justificações facultados.

Após a aplicação do teste inicial, começámos por realizar uma sessão para esclarecermos o que o grupo sabia sobre as emoções e as suas funções, explorando o tema “*O que são as emoções?*” por meio de um *brainstorming* e uma discussão coletiva (cf. Anexo E). Tal como afirma Allen (2014), devemos sempre principiar por aferir quais são os conhecimentos que as crianças possuem e realizar a exploração de um conteúdo por meio dos mesmos. A partir das suas preconcepções os estudantes concluíram que as emoções servem não só para percebermos melhor a realidade que nos rodeia, como também é ferramenta facilitadora da nossa relação com o outro (cf. Anexo I¹).

No decurso da restante porção de intervenção, lemos sempre uma parte do livro “A ovelhinha que veio para o jantar” (Anexo E e F), seguida de uma Análise de Caso de uma narrativa que complementava o tema da discussão anterior (cf. Anexo E e G). Estas narrativas complementares, as “Análises de Caso”, foram constituídas pelos livros: “Quando A Tristeza Chama”, o “Mata-Pesadelos”, “Madeleine E O Cão Da Biblioteca”, “Não Há Dragões Nesta História” e a “Árvore das Recordações” (Anexo E). O propósito era trabalhar especificamente um assunto que foi tratado anteriormente para reforçar as aprendizagens. Assim, tal como asseverado por Brito (2010), as crianças puderam explorar universos distintos dos seus e enriquecer o seu quotidiano com novas vivências.

Durante a leitura da primeira parte do livro principal - “A ovelhinha que veio para jantar” (Anexo F) - explorei a narrativa utilizando as características do livro constantes do anexo F e recorrendo às perguntas do anexo G como guia. Em grupo, concluímos que as nossas emoções ditam as nossas ações, quer estas “sejam boas, quer sejam más” (cf. Anexo I²), ideia esta expressa por Piaget (1973) e Vandenplas-Holper (1983). As crianças determinaram ainda que por vezes as pessoas fazem “coisas boas”, mas com “vontades más”, e vice-versa, o que demonstra a compreensão de que certas ações eram opostas a determinados sentimentos experienciados (cf. Anexo I³).

Na sequência da leitura da primeira parte da história, lemos os contos “Quando A Tristeza Chama” e “O Mata-Pesadelos” (cf. Anexo E e H). Estes contos abordam o que acontece quando experienciamos sentimentos negativos que conduzem e condicionam as nossas ações. A partir da leitura dos mesmos, os alunos puderam explorar o que acontece quando, por vezes, as emoções controlam por completo as nossas ações (cf. Anexo I⁵), contribuindo assim para a criação dos padrões emocionais de ação descritos por Chen (2009). Quando questionados em relação a estratégias que podiam ser utilizadas quando experienciavam sentimentos negativos, que não tinham sido abordados nos livros referidos, estes não conseguiram responder para além das poucas estratégias já mencionadas no teste inicial (cf. Anexo I⁶).

Assim que terminámos a leitura do meio da história (Anexo F), os estudantes partilharam que tinham compreendido que existiam estratégias mais ou menos adequadas para lidar com o que estavam a sentir, uma vez que “o lobo tinha agido mal, mas para não comer a ovelha” (Anexo I⁶). Mencionaram também que a estratégia aplicada pelo lobo

não tinha sido a mais correta, porque “fez com que a ovelhinha se sentisse mal” (cf. Anexo I⁶). Quando questionados em relação ao que o lobo estava a sentir, conseguiram identificar corretamente que “sentia duas coisas: fome e querer comer a ovelhinha e não a querer comer porque ela é muito fofinha e deu-lhe beijinhos” (cf. Anexo I⁶). Depois, explorámos algumas estratégias que os alunos já tinham aplicado em contextos reais, fossem estas mais corretas ou incorretas, para lidar com sentimentos de rejeição ou frustração e comparámos as mesmas à que foi utilizada pelo lobo (cf. Anexo I⁶). Neste momento ficou claro que os alunos não só já compreendiam que existiam sentimentos conflituosos, como também que existem estratégias mais ou menos adequadas para lidar com os mesmos (cf. Anexo I⁶), algo vital que é referido por Goleman (2000 e 2003).

Para explorar algumas estratégias que podiam ser utilizadas para lidar com sentimentos indesejados, discutimos as obras “Madeleine E O Cão Da Biblioteca” e “Não Há Dragões Nesta História”. Em ambas as obras, as personagens lidam com a frustração e a tristeza que sentimos por sermos incapazes de fazer algo ou sermos excluídos do grupo – sentimentos que, na sessão anterior, tinham sido considerados emoções que a turma sentia com frequência. Construámos, então, uma lista de estratégias que podiam ser utilizadas e algumas situações nas quais poderiam ser aplicadas, a partir dos contributos que facultaram em grande grupo (cf. Anexo I⁷), visto que é essencial que as crianças regulem as suas emoções num mundo que tanto valoriza as *soft skills* (Claxton, Costa & Kallick, 2016).

Quando terminámos o terceiro momento, ou seja, a conclusão da história, pensámos sobre o modo como a forma de tratarmos os outros pode influenciar, ou não, a relação que estabelecemos com eles (cf. Anexo E, G e H). Os alunos referiram que “se tratarmos mal alguém, podemos já não ser amigos”, o que revelou que já estabeleciam a conexão entre as suas ações e respetivas consequências emocionais (cf. Anexo I⁹), tal como é previsto por Vandenplas-Holper (1983) e Piaget (1973). Ademais, vimos também que temos mais a ganhar quando temos atitudes positivas (cf. Anexo I⁹) e expressamos as nossas emoções de forma correta, noção essa expressa por Filliozat (2001). Neste momento, os alunos referiam que “a força do lobo foi derrotada pelo amor que tinha pela ovelhinha” e “as coisas foram diferentes porque ele foi bom, por isso devemos tentar ser bons para termos mais amigos” (cf. Anexo I⁹).

Lemos então a história “A árvore das recordações” para discutir esta temática mais pormenorizadamente, dado que a história fala sobre a morte de uma raposinha e da junção dos animais da floresta para honrar as suas memórias positivas com o animal (cf. Anexo E). Neste momento os alunos compreenderam que foram as ações simpáticas da raposinha que fizeram com que os animais gostassem tanto dela, mesmo depois de ter morrido (cf. Anexo I¹⁰).

Quinzenalmente, fomos ainda aplicando os conhecimentos adquiridos durante a Assembleia de Turma. Recordando os exemplos que foram facultados pelas histórias, importámos raciocínios e estratégias presentes nas mesmas para resolver conflitos reais que surgiam na sala de aula – e constavam no Jornal De Parede (cf. Anexo I¹¹ E J). Esta conexão entre o quotidiano das crianças e as situações tratadas em aulas é extremamente relevante, pois permite a aproximação das vivências dos alunos ao tema que está a ser tratado (Ausubel, 2000). Ressalva-se que, tratando-se de uma intervenção focada no desenvolvimento de competências e atitudes, é extremamente importante a criação de situações de mobilização do conhecimento construído para situações complexas e diversificadas, como foi o caso da Assembleia de Turma. Adicionalmente, visto que o momento tinha em conta os comportamentos e necessidades dos alunos, gerou aprendizagens significativas (Folque & Bettencourt, 2015 in Ferreira, 2016).

O exercício descrito foi, portanto, benéfico, pois permitiu que os alunos fizessem sugestões sobre o que estavam a sentir, justificando-as por meio do que tinham lido, e eles próprios puderam encontrar estratégias mais adequadas às situações vivenciadas, como comprova o anexo I¹¹.

8.1.3. Resultados Do Teste Final E Comparação Dos Mesmos Com Os Iniciais

No fim da intervenção foi aplicado um teste final semelhante ao inicial (cf. Anexo K). Esbocei o mesmo de modo a que as situações em análise não fossem iguais, porém, permitissem a avaliação das mesmas competências emocionais.

Para compreender a análise seguinte é fundamental que o leitor tome em consideração que, em ambos os testes, cada aluno podia selecionar mais do que uma opção– nas perguntas de escolha múltipla - e podia facultar mais do que uma justificação ou exemplo para ilustrar o que afirmava.

Em relação às perguntas de análise de excertos de filmes, os alunos apresentaram uma melhoria na frequência de respostas *sensíveis* - na globalidade das respostas de escolha múltipla houve um aumento de 63.41% de respostas sensíveis (cf. Anexo M).

Ademais, no teste final a maioria dos alunos (92%; cf. Anexo M) foi capaz de identificar, corretamente, a emoção de uma personagem por meio da sua expressão facial, revelando serem capazes de compreender a correlação entre os nossos gestos/expressões e as emoções que sentimos. Creio que isto se deveu ao trabalho intensivo das expressões faciais e corporais constantes no livro do lobo e da ovelhinha, uma vez que explorámos o impacto que as emoções têm na expressão facial e no sistema nervoso (Santos, 2009).

Em relação à compreensão de que é possível as pessoas poderem sentir uma emoção e mostrar outra, existiu um aumento de 33.82% de respostas afirmativas neste sentido (cf. Anexo C, D, L e M), tendo ainda 91% dos alunos facultado, no teste final, justificações válidas pelas quais alguém poderia sentir algo e não o mostrar. Julgo que este foi um tópico bastante simples de assimilar, uma vez que foi um tema muito trabalhado no decurso da leitura do livro *principal*.

No que diz respeito à relevância que *conversas honestas* com os outros podem ter na resolução de conflitos, enquanto no teste inicial apenas 14% afirmaram que estas podiam ter um impacto real, no teste final 69% fizeram a mesma afirmação – com 64% dos alunos a facultar exemplos pertinentes para ilustrar a sua opinião (Cf. Anexos C, D, L e M). Este resultado pode ser justificado pelo facto de os alunos terem observado, diretamente, o impacto que as próprias conversas com os colegas tiveram na resolução dos conflitos existentes na turma (Anexo I e J). Realizando a conexão entre o quotidiano e as situações literárias como modo de fomentar as aprendizagens, como é proposto por Allen (2014), potencieei, assim, este aspeto.

No âmbito das estratégias que podem ser aplicadas para regular sentimentos, no teste inicial 23% dos alunos responderam “Não sei”, enquanto os restantes conseguiram identificar apenas 5 estratégias para lidar com emoções negativas (cf. Anexos C e D). Estes valores contrastam com as respostas do teste final, no qual todos os alunos apresentaram pelo menos uma estratégia que podia ser aplicada para regular as suas emoções (cf. Anexos L e M). Na totalidade, foi possível verificar que a turma sugeriu 12 estratégias distintas para lidar com sentimentos desconfortáveis (cf. Anexos L e M).

Parece-me que isto ocorreu pelo modo sistemático como abordámos as estratégias empregues pelas personagens presentes nas histórias, algo considerado importante por Claxton et al (2016) por promover a integração das crianças na sociedade.

Já no domínio dos sentimentos conflituosos, apenas 14% dos estudantes tinham, inicialmente, admitido que era possível sentir duas coisas contrastantes em simultâneo (cf. Anexo C e D). Porém, no teste final, 91% dos alunos reportaram ser possível sentir coisas díspares em relação à mesma situação (cf. Anexos L e M). Julgo que isto é fruto da exploração profunda dos sentimentos das várias personagens que protagonizaram as histórias lidas.

Um parâmetro que também apresentou uma melhoria acentuada foi o reconhecimento da possibilidade de existirem sentimentos que fossem semelhantes, mas não exatamente iguais. Este aspeto melhorou muito expressivamente, existindo um aumento de 152,77% de pares válidos em relação ao teste inicial (cf. Anexos C, D, L e M). Creio que este aumento se deveu ao facto de termos explorado a terminologia emocional que lhes facultou a capacidade para dar resposta a esta questão.

Em síntese, por meio da exploração do livro selecionado, das narrativas complementares e da discussão das situações da Assembleia de Turma, os alunos puderam aprofundar o seu conhecimento emocional. Isto é possível afirmar por meio da comparação direta entre os resultados obtidos, através do teste inicial e do final.

8.2. Comparação Entre Os Objetivos Propostos E Os Resultados Obtidos

Para que seja inteligível a comparação que será realizada adiante, relembro os objetivos a que me propus no começo da investigação: i) caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças; ii) sistematizar as estratégias pedagógicas que potenciem o desenvolvimento emocional das crianças; e iii) aferir o contributo das histórias para o desenvolvimento emocional das crianças.

No que concerne ao primeiro objetivo, penso que realizei uma caracterização extensiva do desenvolvimento emocional das crianças com as quais intervim (Anexo B, C, L e M).

No que me foi possível atribuir um nível, fi-lo através da seguinte denominação: *ingênuo, sensível e excessivamente interpretativo*. O propósito da intervenção era aumentar a frequência de respostas sensíveis. No termino da intervenção notei, então, um aumento geral de 63% na regularidade de respostas sensíveis.

Já as respostas cujos *níveis* de interpretação não era possível averiguar, mas era exequível *categorizar*, posso afirmar que a turma melhorou 92,30% no âmbito da compreensão emocional, nomeadamente no que diz respeito aos parâmetros: reconhecimento de sentimentos conflituosos; utilização de terminologia adequada para abordar sentimentos; compreensão da possível incompatibilidade entre o estado interior e exterior de alguém; identificação de estratégias reguladoras de emoções; e compreensão de que as relações são ditadas pelo modo como as emoções são expressas (Saarni, 2000). Todas estas dimensões encontram-se contempladas nas perguntas incluídas nos testes inicial e final (cf. Anexo B e L). Houve ainda um aumento de 260% na regularidade de justificações/exemplos válidos no momento de realizar uma interpretação emocional de determinada situação, dando exemplos e justificando as suas opiniões mesmo sem estas serem solicitadas (cf. Anexos C e M).

Por meio da análise das notas de campo realizadas também é possível verificar que os estudantes compreenderam: a correlação entre as emoções e a situação apresentada; a relevância que os gestos e expressões possuem na exteriorização de sentimentos; e a relevância da empatia para resolver conflitos emocionais (Anexo I) (Saarn, 2000).

Já no domínio do segundo objetivo - Sistematizar as estratégias pedagógicas que potenciem o desenvolvimento emocional das crianças -, sintetizo de seguida as estratégias aplicadas e as tarefas propostas expressas nos anexos B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L e M:

- Operacionalização de sequências de aprendizagem baseadas na informação recolhida, por meio de um teste inicial, dos conhecimentos e comportamentos prévios, relativos às emoções – elaborando questões que deem relevo às competências emocionais descritas por Saarni (2000);
- Seleção de variadas histórias que incluam a maioria das competências emocionais descritas por Saarni (2000) e incluam os gestos/expressões das personagens;
- Criação de momentos de discussão, diálogo e reflexão sobre as histórias lidas – focadas nas competências emocionais descritas por Saarni (2000);

- Realização do inter-relacionamento entre a componente emocional presente no livro e o cotidiano das crianças;
- Elaboração coletiva de uma lista que descreva mecanismos de regulação de comportamentos e situações nas quais estes possam ser aplicados;
- Promoção de momentos de discussão e reflexão que permitam a resolução de conflitos ocorridos em sala de aula, empregando, como ponto de partida, as estratégias aplicadas pelos protagonistas da história.

Por fim, no âmbito do terceiro objetivo - Aferir o contributo das histórias para o desenvolvimento emocional das crianças – penso que, por meio dos resultados obtidos, é evidente que as histórias contribuíram para o desenvolvimento das competências emocionais basilares do desenvolvimento emocional das crianças - descritas por Saarni (2000).

Em síntese, a presente apresentação de resultados deu resposta aos objetivos propostos anteriormente.

9. CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

Finda a apresentação dos resultados obtidos, importa agora refletir sobre os mesmos de modo a chegar a conclusões e verificar os pontos fortes e as fragilidades identificadas sobre/da investigação. Posto isto, neste capítulo irei comparar os resultados obtidos com o enquadramento teórico acima apresentado, explorar os constrangimentos sentidos ao longo do mesmo e farei ainda sugestões para futuros estudos.

9.1. Conclusões Obtidas Por Meio Dos Resultados

Após a apresentação dos resultados é possível asseverar que a presente intervenção teve um impacto positivo no desenvolvimento das competências emocionais dos estudantes. Irei então explorar algumas ideias relevantes e tecer algumas conclusões.

Primeiramente, queria sublinhar que, após uma reflexão cuidada sobre a intervenção realizada, penso que a mesma apenas foi bem-sucedida porque trabalhei com os estudantes cada uma das dimensões de compreensão leitora anteriormente mencionados: (i) compreensão literal; (ii) reorganização; (iii) compreensão inferencial; e (iv) compreensão crítica (Brito e Carvalho, 2012) – tal como é comprovado por meio dos anexos F, G, H e I. Porém, nos mesmos é também claro o especial destaque dado à compreensão inferencial. Se tivesse realizado uma leitura mais superficial, penso que os alunos não teriam obtido os resultados descritos, pois julgo que a compreensão das emoções das personagens só pode ser alcançada por meio de uma análise profunda da motivação e reação dos protagonistas num determinado contexto. Deste modo, apesar da relevância de todas as dimensões da compreensão leitora, concluo que a compreensão inferencial se assume como uma dimensão essencial para a compreensão das emoções das personagens.

Adicionalmente, pude verificar que nos momentos de Assembleia de Turma – alguns dos quais se encontram registados no anexo I – foi evidente que a turma desenvolveu a sua inteligência intra e interpessoal, que Gardner (s.d. in Costa, 2011) considera ter um papel central na vida de todos nós. A explicitação do que as crianças estavam a sentir e do modo como os outros se poderiam estar a sentir era algo que ocorria com muito maior dificuldade e menor pormenor nos momentos anteriores à intervenção. Ao invés de explicarem o que estavam a sentir, os alunos limitavam-se a reagir instintivamente aos estímulos, agravando, por vezes, os conflitos existentes. Após a

intervenção, como se pode observar no anexo I, a turma já tinha mais facilidade a lidar com as suas emoções e com as dos outros. Neste sentido, concluo que o desenvolvimento emocional é um fator que influencia substancialmente a inteligência intra e interpessoal.

É também possível deduzir que, por meio da intervenção baseada na leitura, a turma conseguiu compreender a preponderância que as emoções têm nas relações que estabelecem com os outros (Damásio, 2001), tal como se comprova pelos anexos I, L e M, algo que os anexos C e D relevam que não acontecia anteriormente.

Além disso, tal como foi asseverado por Hogan (2011 in Kumschick, 2014), para que as crianças possam desenvolver a sua dimensão emocional, estas necessitam de estar expostas a inúmeros estímulos que se encontram presentes na leitura – algo que foi claramente conseguido através do presente estudo. Os vários livros lidos e as conversas exploratórias que tivemos sobre os mesmos possibilitaram, então, a compreensão dos estímulos facultados. A intervenção permitiu também que a criança formasse padrões emocionais que são relevantes para poderem modelar a sua experiência emocional, algo que Chen (2009) afirma ser fulcral para o desenvolvimento dos alunos. Podemos concluir, portanto, que uma ação didática centrada num diagnóstico adequado das competências emocionais das crianças, na exploração de obras literárias, na discussão, no diálogo, na reflexão, no conhecimento de léxico associado às emoções e na transferência das aprendizagens para situações complexas tem uma influência positiva no desenvolvimento emocional das crianças.

Foi também evidente que, através da comparação entre os dados iniciais e finais, as crianças foram capazes de expandir o seu vocabulário emocional, algo considerado relevante por Hogan (2011 in Kumschick, 2014). As suas explicações e justificações foram muito mais explícitas e claras em comparação ao início, algo somente conseguido devido à intervenção baseada na leitura. Neste sentido, é possível concluir que a expansão do vocabulário associado às emoções é, simultaneamente, um indicador e um fator de desenvolvimento emocional.

Em suma, o presente estudo demonstra o quão central a leitura pode ser na expansão da capacidade emocional de crianças do 1.º CEB.

9.2. Constrangimentos Do Estudo

Como é natural, no decorrer do estudo existiram alguns constrangimentos que condicionaram ou alteraram o rumo da intervenção. Assim sendo, debruçar-me-ei um pouco sobre eles.

Primeiramente, gostaria de mencionar que o tempo foi um dos constrangimentos mais relevantes com os quais me deparei. Visto que a duração da intervenção era apenas dois meses, senti alguma pressão para apresentar resultados. Assim sendo, optei por trabalhar a competência emocional das crianças por meio do reconhecimento e identificação de aspetos chave, ao invés de trabalhar, de forma mais aprofundada, como os alunos podem aplicar técnicas de autorregulação em contextos reais.

Outro constrangimento digno de nota relacionou-se com as expectativas do docente cooperante. Dado que o mesmo possuía prioridades que não estavam alinhadas com os objetivos aos quais me propunha na minha tese – devido à duração das rotinas habituais da sala de aula-, tive de limitar o tempo que dedicava às competências emocionais, o que condicionou um pouco os resultados obtidos.

Um aspeto também relevante é a ausência de estudos que se dediquem somente ao desenvolvimento emocional de crianças no 1.º CEB. A minha intervenção teve, portanto, de ser baseada nas inferências que ia realizando a partir de múltiplos estudos, em vez de se suportar numa fundamentação teórica sólida que classificasse e hierarquizasse os vários estádios de desenvolvimento emocional.

9.3. Sugestões De Melhoramento Que Podem Ser Realizados Em Futuros Estudos

Antes de mais, é evidente que um dos melhoramentos possíveis é a realização do estudo sem os constrangimentos acima identificados. Portanto, a primeira sugestão que faço é que o estudo seja repetido num período mais extenso, que as sessões ocorram três vezes por semana e tenham uma duração aproximada de 1h – ao invés de 45 minutos.

Porém, gostaria ainda de adicionar uma última etapa no fim do estudo, algo que apreciava de ter tido a oportunidade de fazer. Dado que só pudemos importar os conhecimentos adquiridos através da leitura nos momentos de Assembleia de Turma, gostava de observar o que aconteceria se, nos momentos em que os conflitos se davam,

os alunos os tentassem resolver por meio das estratégias referidas ao longo da intervenção – ao invés de os registrar no Jornal de Parede e de termos de aguardar até ao fim da semana para os resolver.

Adicionalmente, penso que seria ainda interessante os alunos – após terem as competências que trabalhei mais desenvolvidas e estabilizadas-, passarem para o que caracterizei como um segundo estágio de desenvolvimento emocional, expresso por Goleman (2000 e 2003): (a) a autoconsciência; (b) uma boa gestão das emoções; (c) a automotivação; (d) a empatia/ consciência social; e (e) uma satisfatória gestão do seu relacionamento em grupos. Visto que o meu trabalho se foca, essencialmente, no reconhecimento da existência ou na identificação dos aspetos emocionais centrais, penso que esta extensão ao estudo seria interessante e poderia desenvolver, ainda mais, as competências emocionais das crianças.

Em suma, existem várias alterações que podem ser realizadas ao meu estudo para garantir a continuação da exploração iniciada pela investigação apresentada e que irão assegurar a produção de conhecimento científico-pedagógico.

10. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

A reflexão sobre a prática pedagógica é um exercício que deve ser realizado durante toda a carreira do docente. A partir desta é possível não só ponderar sobre o papel que o professor detém juntos dos seus alunos e a eficácia da sua ação, mas também sobre o impacto que o mesmo tem na sociedade em que se insere (Fontana & Fávero, 2013; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Isto encontra-se consagrado no Decreto-Lei N°240/2001 (30 de agosto), que afirma que esta ponderação sobre a ação docente deve ser realizada por meio de uma análise extensiva da sua intervenção, tendo em conta as necessidades dos alunos, os resultados obtidos, a investigação levada a cabo, entre outros.

Portanto, no decurso deste capítulo irei refletir sobre as experiências vivenciadas durante a prática de 1.º CEB, 2.º CEB, a investigação concebida, os aspetos mais relevantes de todo o estágio e os domínios que, a meu ver, devem ser melhorados.

10.1. Contributo Da Experiência Desenvolvida Na PES II Nos Dois Ciclos De Ensino E Identificação De Aspetos Significativos Para O Desenvolvimento Pessoal E Profissional Do Estudante

Ao longo de ambos os estágios tive a oportunidade de explorar diferentes dimensões pedagógicas que julgo serem dignas de menção. Posto isto, gostaria de começar por referir o contributo que a prática de 2.º Ciclo teve na minha formação.

Primeiramente, tive a oportunidade de lecionar, pela primeira vez, crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Confesso que, inicialmente, as adaptações que tive de fazer a nível da linguagem, da complexidade das explicações, dos exemplos facultados, entre outros, foram muito custosas. Parecia que sempre que efetuava algum ajuste este era desadequado. Porém, por meio do feedback facultado pelos docentes e pelas crianças, consegui atingir os objetivos a que me propus. Isto foi apenas possível por meio da utilização de exemplos do seu quotidiano - que lhes permitiu formarem conexões apropriadas entre os conteúdos e as suas vivências, tal como é defendido por Ausubel (2000) -, e pela inclusão de interesses, comportamentos e necessidades dos alunos nos momentos formais de ensino, como defendem Folque & Bettencourt (2015, citado por Ferreira, 2016).

Outro aspeto que considerei relevante foi o ensino da língua a alunos estrangeiros - que deviam ser incluídos nas propostas de aula, algo que verifiquei que não sucedia. Dado que os queria incluir nas propostas e as suas necessidades eram muito díspares, tive de

realizar atividades diferentes do que tinha planeado. Esta adequação das tarefas e do currículo a necessidades que desconhecia possibilitou o meu crescimento profissional.

A gestão da indisciplina é ainda outra área da minha ação profissional que tive a oportunidade de explorar. Visto que uma das turmas de 6.º ano apresentava graves problemas a respeito do cumprimento de regras e da postura que devia assumir, tive de fazer uma pesquisa intensiva sobre o assunto para encontrar estratégias que facilitassem a gestão do grupo – sendo que as que mais me ajudaram foram as propostas por Jesus (2001). Investi também na alteração da motivação interna dos alunos para que estes não se comportassem adequadamente por receio dos castigos, mas sim pois desejavam investir na sua educação (Matera, 2009). Esta estratégia teve, infelizmente, pouco sucesso, talvez por ser um desenvolvimento moroso e que se prolongará num período temporal mais alargado.

Já no âmbito do 1.º ciclo, creio que o aspeto mais pertinente foi o contacto com uma metodologia de ensino perfeitamente distinta do usual – que apresentava aspetos análogos aos descritos por Ausubel (2000) -, pois era plenamente socio construtivista.

Tal como tinha mencionado na análise comparativa realizada acima, apesar de não concordar na totalidade com nenhum modelo de ensino que pude colocar em prática durante ambos os estágios, a imersão neste contexto possibilitou uma melhor compreensão de como certas atividades, rotinas e princípios podem ser aplicados – tema esse explorado por Leite (2018).

A partir do estágio com esta turma, pude não só aprender mais sobre uma metodologia que conhecia somente num plano teórico, como comecei a investir na minha educação no que diz respeito à procura e exploração de modelos similares. Com este exercício pretendo selecionar as práticas de cada modelo com as quais me identifico para poder criar uma metodologia mais ajustada à minha perspetiva não só do que deve ser promovido pelo docente, como também das estratégias que podem ser utilizadas para alcançar determinados objetivos.

10.2. Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta investigação surgiu não só no seguimento de uma paixão minha - a leitura -, como também por ter notado que as estratégias de desenvolvimento emocional aplicadas pelo docente não pareciam dar resposta às carências emocionais das crianças.

Com a conclusão da investigação, apercebo-me de que pude aprofundar o meu conhecimento sobre o tema, pôr em prática alguns aspetos que outros estudos colocaram em evidência e expressar as minhas ideias particulares quanto ao tópico. Esta compreensão extensa sobre o tema que queria trabalhar vai impactar toda a minha carreira – dado a preponderância que a dimensão emocional tem na vida de todas as crianças e o papel que o docente tem no desenvolvimento das competências dos seus alunos (Vieira, Machado & Silva, 2016).

Ademais, a investigação permitiu ainda a exploração autónoma da abordagem metodológica veiculada pela investigação. Julgo que esta competência irá ser crucial para que continue a investigar inúmeros assuntos durante a minha carreira. Através desta abordagem pude investir na problematização de aspetos relevantes à educação e pude apurar as minhas capacidades de observação, adaptação e reflexão perante um determinado contexto. Foi um exercício que permitiu, igualmente, a expansão do meu espírito crítico e o aprofundamento da minha reflexão sobre um determinado tema, o que seguramente será útil durante a minha carreira.

10.3. Dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Existem muitos aspetos que devem ser melhorados na prática de qualquer docente. Portanto, é necessário que este se questione constantemente sobre a sua prática e atenda às fragilidades que identifica na sua abordagem metodológica ou pedagógica. Para mim, existem dois pontos prioritários aos quais devo atender o quanto antes.

Primeiramente, deve-se à gestão da turma quando existe indisciplina de baixa intensidade ou alta frequência, - classificada como indisciplina de grau 1 por Amado e Freire (2009 in Cardoso, 2019). Quando existe um incumprimento frequente das regras estabelecidas ainda tenho alguma dificuldade em encontrar estratégias adequadas ao

contexto no qual me encontro inserida. Mesmo após aplicar as estratégias sugeridas por Jesus (2001) – inculcar autodisciplina, ser flexível, permanecer calma, entre outras-, senti que a minha ação era significativamente menos eficaz do que desejava.

Julgo ainda que devo encontrar um modo de otimizar o tempo que cada aluno detém para realizar uma determinada tarefa. Penso que tive demasiada dificuldade em perceber se devo aguardar que todos os alunos terminem a tarefa antes de avançar, ou, se já estão a demorar demasiado tempo e devemos prosseguir para não prejudicar a generalidade da turma - e, num momento posterior, trabalhar nas suas dificuldades. Porém, este é um aspeto ao qual ainda não consegui dar resposta.

Em suma, creio que para além destes existem ainda outros aspetos aos quais tenho de atender. Todavia, estes pontos serão a minha prioridade, pelo menos num futuro próximo.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Allea (2017) *The European Code Of Conduct For Research Integrity*. ALLEA - All European Academies
- Allen, M. (2014). *Misconceptions in Primary Science*. McGraw- Hill Education. Open University Press. Berkshire, England.
- Ausubel, D. P. (2000) *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Editora Plátano.
- Barbosa, E. (2008) *Instrumentos De Coleta De Dados Em Pesquisas Educacionais*. Ser professor.
- Barbosa, I. (2019) *Diferenciação Pedagógica No 1.º Ciclo Do Ensino Básico: Estudo Qualitativo Com Professores Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico*. Instituto Superior De Educação E Ciências
- Beazidou, E., Botsoglou, K., Vlachou, M. (2012) *Promover O Conhecimento Emocional: Estratégias Que Os Professores Gregos Da Escola Primária Empregam Durante A Leitura De Livros*. Early Child Development and Care.
- Brito, D., S. (2010) *A Importância Da Leitura Na Formação Social Do Indivíduo*. Ano Iv. Nº Viii. Periódico De Divulgação Científica Da FALS
- Bruner, J. S. (1999). *Para Um Teoria Da Educação*. Relógio D'Água Editores.
- Buckley, M., Sorino, M. & Saarni, C. (2003) *Promoting Emotional Competence In Children And Adolescents: Implications Of School Psychologists*, P. 177-191. School Psychology Quarterly.
- Campos, A., R. (1997) *O Desprazer De Ensinar E Aprender Nos Dias Atuais: O Menu Indigesto*. Universidade De S. Paulo.
- Cardoso, A. & Faria, M. (2009) *A Contação De Histórias No Desenvolvimento Da Educação Infantil*. Faculdade De Administração E Ciências Contábeis.

- Cardoso, J., C. (2019) *Indisciplina: concepções em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na área da Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém~
- Carter, L. (2022) *Não há Dragões Nesta História!*. Minutos de Leitura
- Caseiro, C., C., F. & Greban, R., A. (2008) *Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades*. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161.
- Centro Interdisciplinar De Estudos Educacionais (2018) *Código De Conduta Ética Na Investigação*. CIED
- Chen, X. (2009) *Contexto Cultural E Desenvolvimento Sócio Emocional Na Primeira Infância*. Enciclopédia Sobre O Desenvolvimento Na Primeira Infância.
- Claxton, G.; Costa, A.; & Kallick, B. (2016) *Hard Thinking About Soft Skills*. Educational Leadership /. Consultado A 2 De Janeiro De 2021 Em: https://uploads-ssl.webflow.com/5b69a01ba2e409501de055d1/5e6b657d9bbe266b5800b6a5_Art%20costa%20and%20glaxton.Pdf
- Costa, C., N. (2013) *A Utilização De Castigos Como Prática Educativa Em Contextos Escolares Multi-Étnicos*. Iscte. Escola De Ciências Sociais E Humanas. Departamento De Psicologia Social E Das Organizações.
- Costa, F. (2017). *Nunca A Escola Ou A Escola Do Nunca*. Chiado Editora.
- Coutinho, C. P. (2008). *A Qualidade Da Investigação Educativa De Natureza Qualitativa: Questões Relativas À Fidelidade E Validade*. Unisinos.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação E Cultura, XIII(2), 355-380.

- Damásio, A. (2001). *O Erro De Descartes*. Publicações Europa América.
- Damásio, A. R. (2003), *Ao Encontro De Espinosa: As Emoções Sociais E A Neurologia Do Sentir*. Europa-América.
- Davis, C., Silva, M. A & Espósito, Y. (1989). *Papel E Valores Das Interações Sociais Em Sala De Aula*. 71, 49-54. Cadernos De Pesquisa.
- Eland, E. (2019) *Quando a tristeza chama*. Livros Horizonte.
- Estrela, A. (1990). *Teoria E Prática De Observação De Classes (3.ª Ed.)*. Porto Editora.
- Farias, A.; Impolcetto, F. & Benites, L. (2000) *A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização*. v. 23. Revista Pensar a Prática.
- Fernandes, M., D., C. (2017) *A Importância Da Literatura Infantil No Desenvolvimento Socio Emocional Das Crianças*. Escola Superior De Educação De Coimbra. Instituto Politécnico De Coimbra.
- Ferreira, C. (2016). *Transformando a planificação pedagógica*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/24100>
- Filliozat, I. (2001). *No Coração Das Emoções Das Crianças*. Pergaminho.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso Editora.
- Fonseca, V. (2016) *Importância Das Emoções Na Aprendizagem: Uma Abordagem Neura Psicopedagógica*. Nº. 33(102). Revista Psicopedagogia
- Fontana, M., J. & Fávero, A., A. (2013) *Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática*. Revista de educação do IDEAU.
- Freud, S. (1971) *Psychanalyse*. PUF

- Goleman, D. (2003). – *Inteligência Emocional* – 12ª Ed. Temas E Debates.
- Gomes, Mário (2001). *A Escola E A Diferenciação Pedagógica: Dois Estudos De Caso No 1.º Ciclo*. Dissertação De Mestrado Não Publicada.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York, NY: Academic Press
- Gouveia, M., F., B., P. (2012) *Gestão Flexível Do Currículo Rumo À Diferenciação Pedagógica*. Contributos Para A Promoção De Aprendizagens Significativas: Um Estudo Numa Escola Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico Da RAM. Universidade Da Madeira.
- Henrique, M. (2011) *Diferenciação Pedagógica: Da Teoria À Prática*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Hogan, P., C. (2011) *O Que A Literatura Nos Ensina Sobre Emoção*. Imprensa Da Universidade De Cambridge.
- Izard, C. E, Fine.,S, Shultz, D., Lowrance, A. (2004) *Os Efeitos Da Narrativa E Da Leitura De Histórias Na Complexidade Da Linguagem Oral E Na Compreensão Das Histórias De Crianças Pequenas*. Criança Precoce.
- Jesus, S. N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* (3.ª ed.). ASA.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). *Pesquisa Documental: Considerações Sobre Conceitos E Características Na Pesquisa Qualitativa*. Investigação Qualitativa Em Educação.
- Kumschick, I., R.; Beck L.; Eid, M.; Witte, G.; Klann-Delius, G.; Heuse , I.; Steinlein, R.; & Menninghaus, W. (2014) *Reading And Feeling: The Effects Of A Literature-Based Intervention Designed To Increase Emotional Competence In Second And Third Graders*. *Frontiers In Psychology*

- Leffa, J. (1996) *Aspectos Da Leitura. Uma Perspetiva Linguística*. Sagra – Luzzatto.
- Leitão, I (2013) *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Faculdade de Ciências sociais e humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- Lima, V. (2019) *A Importância Das Emoções No Processo Ensino-Aprendizagem*. Escola Superior De Música De Lisboa. Instituto Politécnico De Lisboa
Consultado A 23 De Setembro De 2021 Em:
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10390/1/Tese%20pdf%20vanessa%20lima.pdf>
- Marques, R. (1988). *Contar Histórias Para Ensinar A Ler*. In R. Marques, *Ensinar A Ler, Aprender A Ler: Um Guia Para Pais E Educadores* (Pp. 31-39). Texto Editora
- Matera, B. (2009) *The Effects of Rewards And Punishments On Motivations Of The Elementary School Student*. Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education Teacher Leadership. Walden University.
- Morais, A. N. & Neves, A. (2007). *Fazer Investigação Usando Uma Abordagem Metodológica Mista*. *Revista Portuguesa De Educação* 20(2), Pp. 75-10.
- Martinho, M., J. (2007) *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências Departamento de Educação
- Neto, V. (2009). *Emoção E Comportamento Corporal Dos Espectadores De Futebol Durante O Jogo*. Dissertação De Mestrado Não Publicada. Faculdade De Motricidade Humana. Universidade Técnica De Lisboa.
- Papp, L. (2017) *Madeline Finn e o Cão da Biblioteca*. Livros Horizonte
- Pereira, E., J.; Frazão, G., C.; Santos, L., C. (2012) *Leitura Infantil: O Valor Da Leitura Para A Formação De Futuros Leitores. Encontro Regional De Estudantes De*

Biblioteconomia, Documentação, Ciência E Gestão De Informação -EREBD
N/NE

Ramos, A., D.; Campos, S. & S.; Freitas, L. C. (2012) *Uma Análise Sobre Estudos Que Relacionam A Literatura Infantil E A Moralidade Na Perspetiva Construtivista Piagetiana*, V. 23, N.24, P. 142-161. Nuances: Estudos Sobre Educação, Ano XVIII.

Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para A Autonomia Das Escolas E Professores*. Direção Geral da Educação.

Sarni, C. (2000) *The Social Context of Emotional Development*. In Lewis, M. & Haviland-Jones, Handbook of Emotions, P. 306-322. The Guilford Press

Santos, B., S. & Molon, K., S. (2009) *Reflexões Sobre A Desmotivação Dos Estudantes Em Aprender E As Dimensões Afetiva, Reflexiva E Técnica No Trabalho Docente*. Revista Educação Especial

Santos, C. S. V. (2009). *Psicofisiologia Das Emoções Básicas: Estudo Empírico Com Toxicodependentes Em Tratamento*. Dissertação De Mestrado, Universidade Fernando Pessoa.

Sim-Sim, I. (2009) *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação.

Simões, A. (1990). *Investigação-Ação: Natureza E Validade*. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, Ano XXIV, 39-51

Silva, A., F. (2013) *O Departamento Curricular Do 1.º Ciclo Nos Agrupamentos De Escolas: Coordenação, Organização E Dinâmica De Ação*. Instituto Politécnico De Lisboa. Escola Superior De Educação De Lisboa

Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms*. Appleton-Century Croftes.

Smallman, S. (2020) *A ovelhinha que veio para o jantar*. Minutos de Leitura.

- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses E Relatórios*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R.C. (1993). *A Psicologia Educacional*. (pp.223-247). Mc GrawHill
- Tavares, R. (2004) *Aprendizagem Significativa*. Conceitos.
- Taquette, S. (2016) *Análise de Dados de Pesquisa Qualitativa em Saúde*. Investigação Qualitativa em Saúde.
- Teckentrup, B. (2020) *A Árvore das Recordações*. Edicare Editora.
- Viana, F.; Ribeiro, I.; Fernandes, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S. & Pereira, L. (2018) *O Ensino Da Compreensão Leitora*. Da Teoria À Prática Pedagógica. Edições Almedina S.A.
- Zins, J., E., & Elias, M., E. (2006) *Social And Emotional Learning*. In G., G. Bear & K., M., Mlinke, *Children's Needs III*, P. 1-13. Nacional Association Of Psychologists.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

Anexo A - Teste EMOCINE

| " | | | " |

Number	Movie	Scene description	Question and answers
1	Beauty and the beast (Disney, 1991)	Beauty and the beast are having dinner. The beast is trying to eat using a spoon, but it is difficult for him. Bella decides to eat without spoon.	Why does the beauty decide to eat without spoon? A) Because she does not want the beast to be embarrassed for not being able to eat with spoon. B) Because copy what the beast is doing. C) Because the beast is sad, and the beauty would like to make him feel better.
2	Aladdin (Disney, 1992)	Jasmine has chosen Aladdin as a suitor. Her father assumes that Aladdin will be the following Sultan, being a sincere and honest man.	Why had Aladdin a guilty look? A) Because he knew he is not being sincere. B) Because he was afraid of being a Sultan. C) Because he thought he is going to leave his family and friends.
3	Snow-white and the seven dwarfs (Disney, 1937)	Snow-white is kissing the forehead of each dwarf. Grumpy looks like he does not want to be kissed. However, when kissed, he liked so much that, even, stumbled.	Why is Grumpy so clumsy and stumble? A) Because he is distracted, thinking on the snow-white kiss. B) Because he is angry. C) Because he is jealous.
4	The Jungle Book (Disney, 1967)	Mowgli and Bagheera are crying Baloo's death. Bagheera says nice words about him, and when leaving, Baloo opens the eyes and ask Bagheera for continuing the speech.	Why is Baloo crying when listening the nice words from Bagheera the panther? A) Because he was saying good things about him. B) Because the was saying sad things. C) Because the panther was lying to Mowgli.
5	Sleeping Beauty (Disney, 1959)	Sleeping Beauty is dancing with her friends, the animals. Suddenly, Felipe the prince appears and attempts to dance with her. The beauty got surprised, and she refused to let him take her hand.	Why does the beauty not allow Felipe the prince taking her hand? A) Because she is embarrassed. B) Because she wanted to dance with the owl. C) Because she avoids falling in love of him.
6	The Little Mermaid (Disney, 1989)	The King Triton is asking Sebastian if Ariel is in love. The crab thinks that Triton already knows Ariel is with humans. Upon the insistency of Triton and in fear of being uncover, he tells the truth.	Why does Sebastian tell the truth to King Triton? A) Because he thinks Triton already knows it. B) Because he must be sincere. C) Because he is in love of Ariel.

7	Mulan (Disney, 1998)	Mulan is sad, and her father get closer to console her. He, instead of talking directly about what is worrying to Mulan, talks about flowers, but referring to her creating a metaphor. He makes his daughter happy, who smiles.	Why does Mulan smile when her father talks about flowers? A) Because he is referring to her. B) Because she likes flowers. C) Because she thinks she is beautiful.
8	Brave (Disney, 2012)	Merida is arguing with his mother because she does not want to be like her or behave in the way she likes. Merida get closer to a tapestry showing all her family and break it, separating her mother from the rest of them. Her mother throws the bow into the fire, although she regrets her decision quickly.	Why does Merida break the tapestry? A) Because the mother does not let her behave like she is. B) Because she is very angry with her mother. C) Because she wants to be like her father.
9	Toy Story 3 (Pixar, 2010)	Andy gives all his toys to Bonnie. Suddenly, they realize that one of them, a cowboy, is still in the box. Andy is surprised to see it, he takes it, and looks it for a few seconds, not giving it to Bonnie.	Why is Andy not giving the cowboy to the girl? A) Because he remembers when he was younger. B) Because he likes too much that toy. C) Because he thinks she could break it.
10	Wall-E (Pixar, 2008)	Wall-E is alone in the world. When arriving home, he starts watching a movie in which some persons are dancing. When a couple start singing, he stops doing what he was doing and pays special attention and, at the same time that in the movie, he joins the hands.	Why does the robot join the hands? A) Because he would like to be accompanied by someone. B) Because he is imitating what happens in the movie. C) Because he cannot fall in love.
11	Rapunzel (Disney, 2010)	Rapunzel is trying to ask for her mother something very special; however, the mother is not paying attention, but continuing doing her tasks, and urges to her daughter to speak quickly. When Rapunzel dares to ask for it, the mother answers with surprises upon the request.	How is the mother behaving when Rapunzel talks? A) With no interest, as if she did not care it. B) In a strange and weird way. C) Badly, because she is crazy.
12	Tarzan (Disney, 1999)	Jane is in the rainforest and is trying to run away from Tarzan. He is following her with interest and curiosity. Suddenly, he discovers that the glove has a hole, he takes it off, and joins his hands with hers, watching both hands with great attention.	Why does Tarzan take the glove to Jane? A) Because he realizes that she is just like him. B) Because it is broken. C) Because he is in love with Jane.

13	Lady and the Tramp (Disney, 1995)	Lady is boarded in a kennel. Two dogs arrive and propose her, but not explicitly, marriage. Lady is, very kindly, rejecting them when another dog appears, and they turned their backs, angry.	What is the true proposition of the two dogs to Lady? A) Get married. B) Do not be sad. C) They want to congratulate her for coming out from the kennel.
14	Dumbo (Disney, 1941)	Dumbo is getting closer to the caravan where his mother is locked up. She, when watching the son's trunk, attempts to go with him, but, as locked up, she realizes angrily that she can't go with him. For this reason, she uses her trunk for embracing him, rocking him, and singing him.	What does the Dumbo's mother feel? A) Joy, sad, and anger. B) She feels completely happy for seeing Dumbo. C) She is excited because she knows she will be released soon.
15	Pocahontas (Disney, 1995)	Pocahontas is following a weird boy that is in her lands. Suddenly, she is surprised because he is pointing at her with a shotgun. After watching a few seconds, the boy lowered the gun, and Pocahontas goes running away.	Why was Pocahontas getting closer to the boy? A) Because she wanted to know who he was and what he was doing. B) Because she wanted to see the waterfall. C) Because they were, ultimately, in love.

Anexo B - Teste diagnóstico

| " | | " |

PERGUNTAS

Nas perguntas seguintes escreve o que achas em relação aos vários tópicos. Não te preocupes que não existem respostas certas nem erradas.

Podes seleccionar mais do que uma opção correta se quiseres!



1. NA CENA QUE ACABASTE DE VER, A BELA E O MONSTRO ESTÃO A JANTAR. PORQUE É QUE A BELA DECIDE POUSAR A COLHER E COMER COM A MÃO?

- a) Porque não quer que o monstro se sinta embaraçado.
- b) Porque não quer que o monstro se sinta triste.
- c) Porque deve copiar o que o monstro faz porque é a coisa mais correta a fazer.

2. NA CENA QUE ACABASTE DE VER, A BRANCA DE NEVE ESTÁ A BEIJAR CADA UM DOS ANÕES E O ZANGADO PARECE FURIOSO. PORÉM, QUANDO BEIJADO, FICA ENCANTADO E TROPEÇA. PORQUÊ?

- a) Porque se sente zangado.
- b) Porque fica distraído com o beijo.
- c) Porque se sente ciumento.

3. NA CENA QUE ACABASTE DE VER, O TARZAN RETIRA A LUVA DA JANE E JUNTA AS SUAS MÃOS ÀS DELA. PORQUÊ?

- a) Porque a luva está rota.
- b) Porque está apaixonado por ela.
- c) Porque ele percebe que é parecido à Jane.

4. NA HISTÓRIA DA BELA E O MONSTRO, COMO ACHAS QUE A BELA SE SENTE NO ÍNICIO DO FILME? ACHAS QUE ELA SE SENTE IGUAL NO FINAL? PORQUÊ?

5. ACHAS QUE É POSSÍVEL SENTIR UMA COISA E MOSTRAR OUTRA? PORQUÊ? DÁ UM EXEMPLO.

6. NO FILME DO FROZEN I(1), ACHAS QUE TODA A CONFUSÃO PODIA SER EVITADA SE A ELSA E A ANNA FALASSEM UMA COM A OUTRA? PORQUÊ?

7. O QUE FAZES QUANDO ESTÁS A SENTIR ALGO MAU (TRISTE, DESILUDIDO, ZANGADO, FRUSTRADO, ...)?

8. ACHAS QUE NA HISTÓRIA DA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS A ALICE SENTE COISAS MUITO DIFERENTES SOBRE A SUA AVENTURA? PORQUÊ?

9. DÁ EXEMPLOS DE EMOÇÕES QUE ACHES QUE SÃO PARECIDAS, MAS NÃO QUEREM DIZER A MESMA COISA (EX. RAIVA E FRUSTRAÇÃO).

**Anexo C- Algumas respostas
do teste diagnóstico**

| " | | | " |

5. ACHAS QUE É POSSÍVEL SENTIR UMA COISA E MOSTRAR OUTRA?
PORQUÊ? DÁ UM EXEMPLO.

eu acho que não porque
quase estas com um sentimento não
já para ter outros.

5. ACHAS QUE É POSSÍVEL SENTIR UMA COISA E MOSTRAR OUTRA?
PORQUÊ? DÁ UM EXEMPLO.

Sim, e o meu exemplo é que eu pareço feliz, mas
estou muito triste.

6. NO FILME DO FROZEN I(1), ACHAS QUE TODA A CONFUSÃO PODIA SER
EVITADA SE A ELSA E A ANNA FALASSEM UMA COM A OUTRA? PORQUÊ?

Não, porque a Elsa é maluca e vou dar um exem-
plo: A Elsa congelou o coração da irmã.

6. NO FILME DO FROZEN I(1), ACHAS QUE TODA A CONFUSÃO PODIA SER
EVITADA SE A ELSA E A ANNA FALASSEM UMA COM A OUTRA? PORQUÊ?

Não! porque a Elsa pode sem querer outra
vez congelar o coração da Anna.

7. O QUE FAZES QUANDO ESTÁS A SENTIR ALGO MAU (TRISTE,
DESILUDIDO, ZANGADO, FRUSTRADO, ...)?

Quando estou a sentir-me triste -
zangado... vou para longe
das pessoas.

7. O QUE FAZES QUANDO ESTÁS A SENTIR ALGO MAU (TRISTE, DESILUDIDO, ZANGADO, FRUSTRADO, ...)?

Choro, porque estou triste.

7. O QUE FAZES QUANDO ESTÁS A SENTIR ALGO MAU (TRISTE, DESILUDIDO, ZANGADO, FRUSTRADO, ...)?

Abato em tudo o que me aparece
-a frete

7. O QUE FAZES QUANDO ESTÁS A SENTIR ALGO MAU (TRISTE, DESILUDIDO, ZANGADO, FRUSTRADO, ...)?

Eu tento-me acalmar mas às vezes não dá.

7. O QUE FAZES QUANDO ESTÁS A SENTIR ALGO MAU (TRISTE, DESILUDIDO, ZANGADO, FRUSTRADO, ...)?

quando acontece algo de mal
fico frustrado

8. ACHAS QUE NA HISTÓRIA DA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS A ALICE SENTE COISAS MUITO DIFERENTES SOBRE A SUA AVENTURA? PORQUÊ?

Acho que sim porque ela quer estar no mundo mas sem sofrer de casa

9. DÁ EXEMPLOS DE EMOÇÕES QUE ACHES QUE SÃO PARECIDAS, MAS NÃO QUEREM DIZER A MESMA COISA (EX. RAIVA E FRUSTRAÇÃO).

não consigo responder

9. DÁ EXEMPLOS DE EMOÇÕES QUE ACHES QUE SÃO PARECIDAS, MAS NÃO QUEREM DIZER A MESMA COISA (EX. RAIVA E FRUSTRAÇÃO).

(contente, feliz)

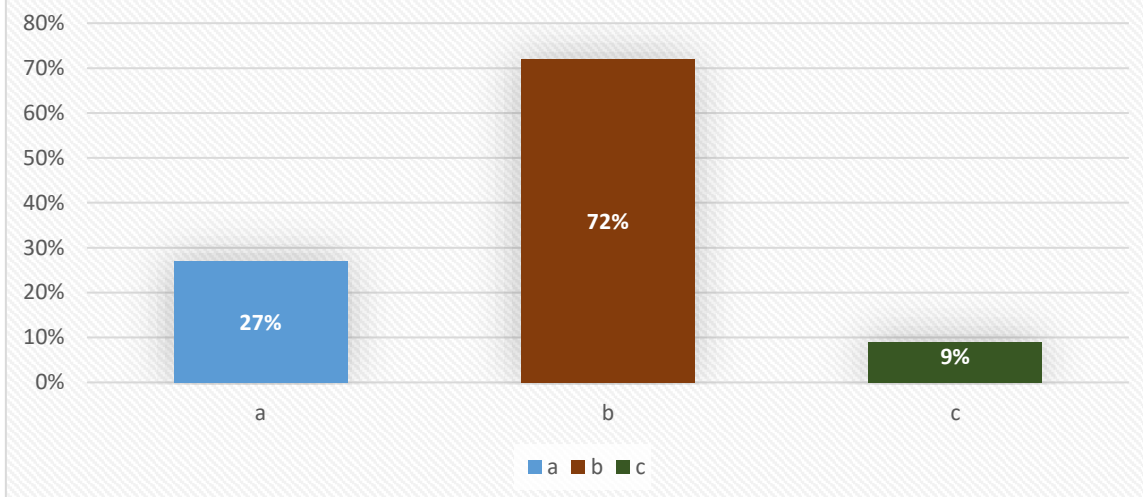
9. DÁ EXEMPLOS DE EMOÇÕES QUE ACHES QUE SÃO PARECIDAS, MAS NÃO QUEREM DIZER A MESMA COISA (EX. RAIVA E FRUSTRAÇÃO).

Alegria, felicidade, frustração, contente

Anexo D - Resultados do teste diagnóstico

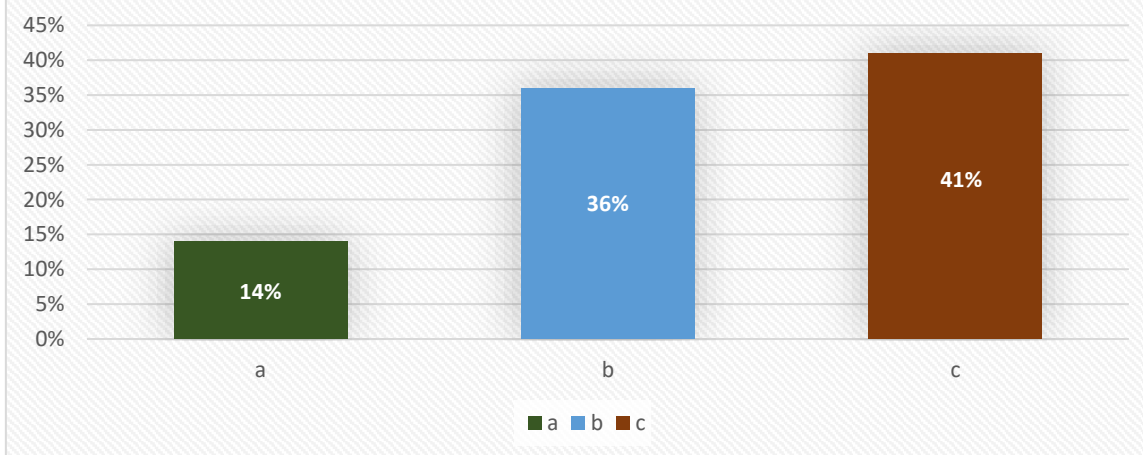
| | ' ' | | ' ' |

Pergunta 1 - Na cena que acabaste de ver, a Bela e o Monstro estão a jantar. Porque é que a Bela decide pousar a colher e comer com a mão?

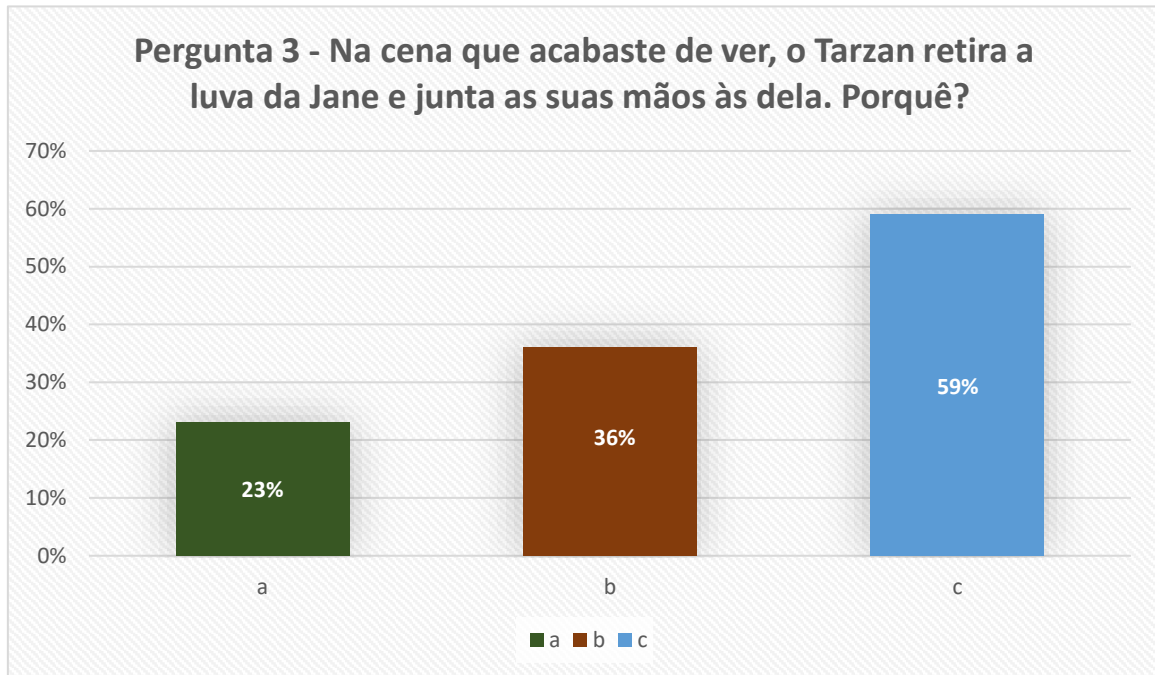


- a) Sensível
- b) Excessivamente interpretativo
- c) Ingénuo

Pergunta 2 - Na cena que acabaste de ver, a Branca de Neve está a beijar cada um dos anões e o Zangado parece furioso. Porém, quando beijado, fica encantado e tropeça. Porquê?

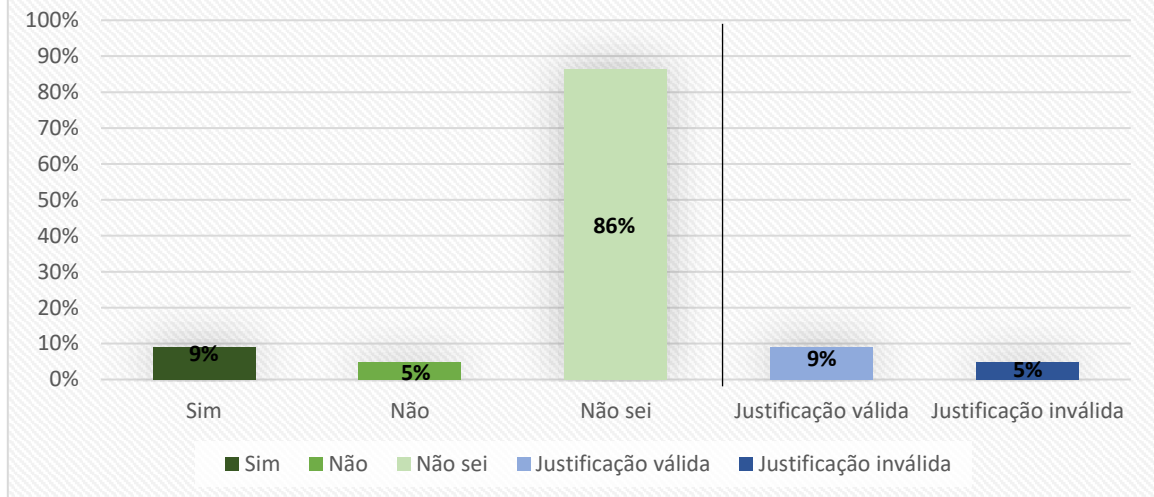


- a) Ingénuo
- b) Sensível
- c) Excessivamente interpretativo

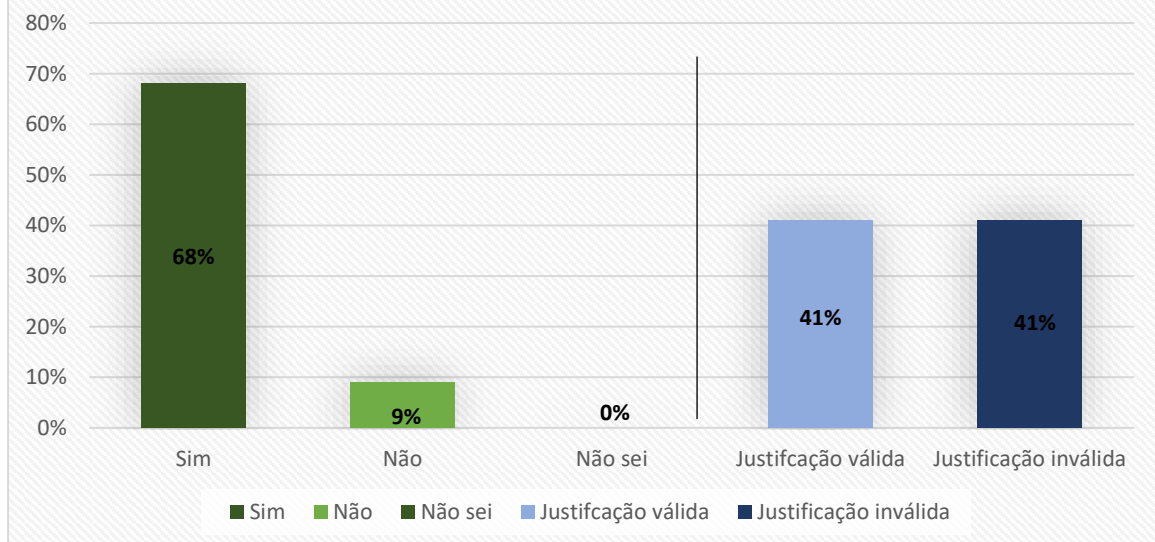


- a) Ingénuo
- b) Excessivamente interpretativo
- c) Sensível

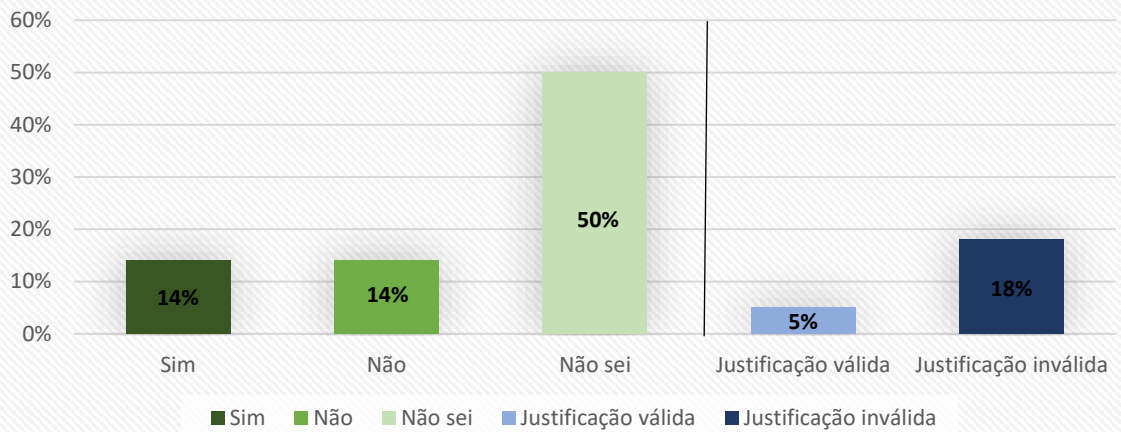
Pergunta 4 - Na história da Bela e o Monstro, como achas que a Bela se sente no início do filme? achas que ela se sente igual no final? porquê?



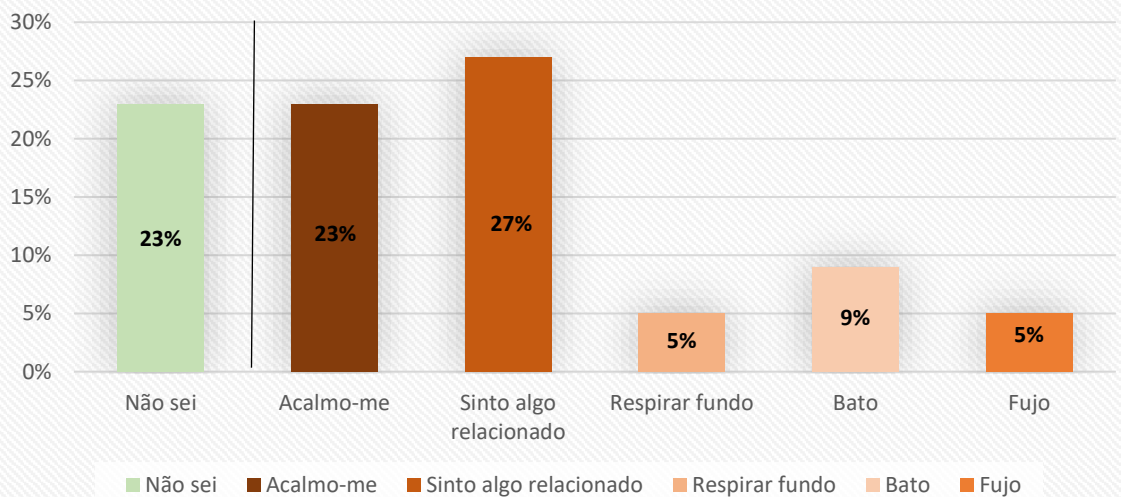
Pergunta 5 - Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.



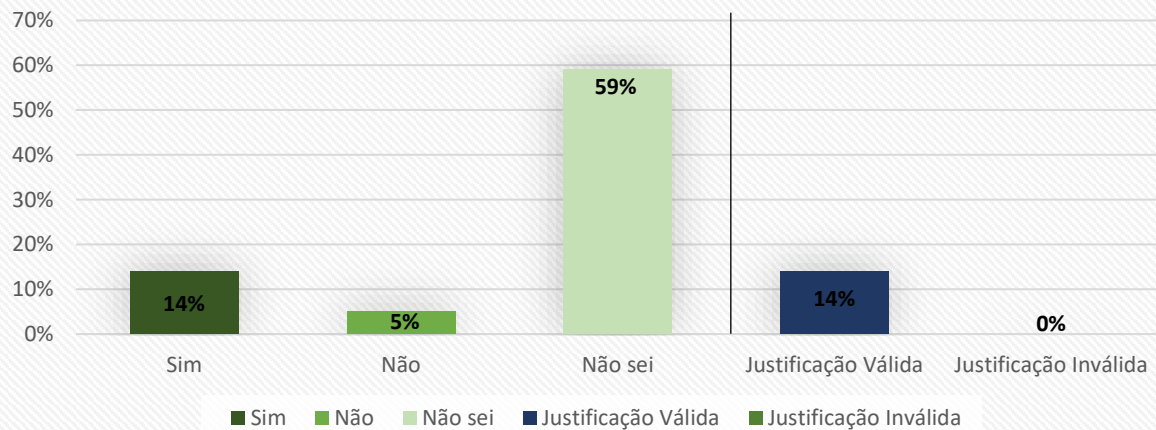
Pergunta 6 - No filme do frozen I (1), achas que toda a confusão podia ser evitada se a elsa e a anna falassem uma com a outra? Porquê?



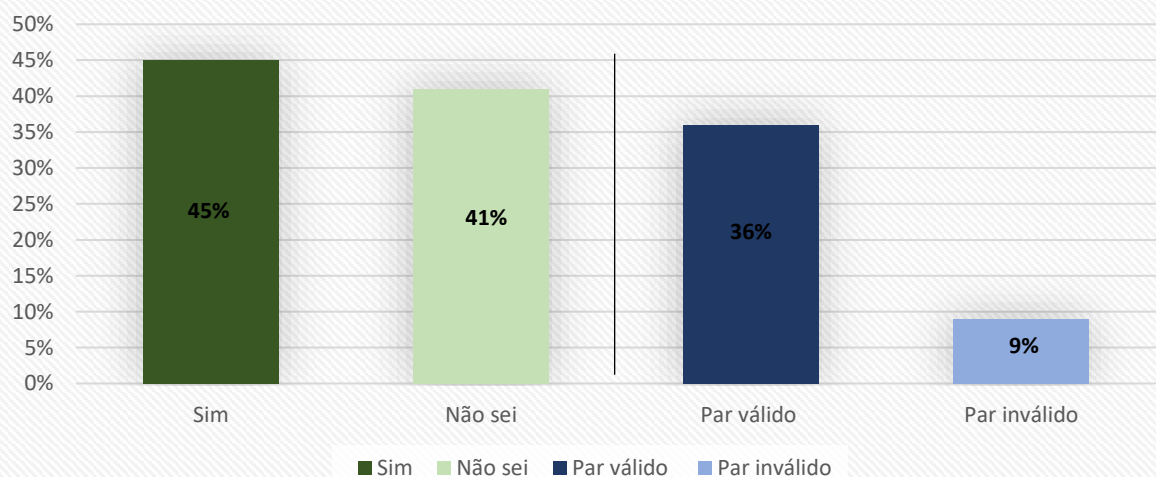
Pergunta 7 - O Que Fazes Quando Estás A Sentir Algo Mau (Triste, Desiludido, Zangado, Frustrado, ...)?



Pergunta 8 - Achas que na história da Alice no País das Maravilhas a Alice sente coisas muito diferentes sobre a sua aventura? Porquê?



Pergunta 9 - Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (ex. raiva e frustração).



Anexo E - Planeamento das Sessões

| | ' ' | | ' ' |

Ordem	Sessão	Atividade
1.º	1	Aplicação de um teste sobre a competência emocional
2.º	2	Brainstorming sobre o que são emoções
3.º	3	Antecipação de conteúdos e leitura do começo do livro principal (Porção da história: O lobo e a sua posição maldosa e egoísta)
4.º	3	Debate sobre o que foi lido
5.º	4	Análise de Casos – Reconhecimento de emoções e estratégias em livros lidos com a turma (O Mata-Pesadelos; Quando a Tristeza Chama”
6.º	5	Leitura do meio do livro (Porção da história: O lobo começa a sentir emoções conflituosas)
7.º	5	Debate sobre o que foi lido
8.º	6	Análise de Casos (Madeleine e o Cão da Biblioteca; Não há Dragões nesta história) & Reconhecimento e registo de emoções e estratégias em livros lidos com a turma
9.º	7	Leitura do fim do livro (Porção da história: O lobo muda de opinião e sente carinho em relação à ovelha)
10.º	7	Debate sobre os vários momentos do livro
11.º	8	Análise de Casos – Impacto das emoções na minha relação com o outro (A Árvore das Recordações)
12.º	9	Análise de Casos ocorridos durante a semana– Elaboração de estratégias para lidar com emoções/conflitos existentes a partir do que foi lido
13.º	10	Análise de Casos ocorridos durante a semana – Elaboração de estratégias para lidar com emoções/conflitos existentes a partir do que foi lido
14.º	11	Esquematização do que aprendemos
15.º	12	Aplicação de um teste final

Anexo F - Características do
livro que possibilitaram o
presente estudo e alguns
aspectos a ter em
consideração

| | ' ' | | ' ' |

Livro: A Ovelhinha que veio para jantar

Autor: Steve Smallman

Ilustrador: Joelle Dreidemy

Ano: 2020

Editora: Minutos de Leitura

Primeira parte a ser trabalhada do livro



Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- A expressão surpreendida do lobo;
- O lobo quer claramente comer a ovelha, mas não o afirma diretamente.

A Ovelhinha tremia, enregelada.
BRRRR! BRRRR!, fazia ela.
— Era o que me faltava! —
disse o Lobo. — Não posso
comer uma ovelha congelada.
Eu simplesmente DETESTO
comida congelada! Por isso,
levou-a para junto da lareira,
para se aquecer.



Entretanto, o Lobo procurou
uma receita no seu grande
livro de cozinha.
Hummmmm! Só de imaginar,
ficou logo a salivar.



Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- Os/As gestos/expressões de ambas as personagens;
- O lobo está a ser bondoso para com a ovelha, pois recebe algo em retorno.

A Ovelhinha também tinha fome. BRLU, BRLUM! até a barriga roncava. — Era o que me faltava! — queixou-se o Lobo. — Não posso comer uma ovelha com uma barriga que faz barulhos estranhos como uma orquestra desafinada. Ainda fico maldisposto!



Por isso deu à Ovelhinha uma cenoura. — Servirá de recheio — disse para si próprio.



Mas a Ovelhinha comeu a cenoura tão depressa que ficou com soluços!

HIC,
HIC,
HIC!

fez ela

— Era o que me faltava! — disse o Lobo. — Não posso comer uma ovelha com soluços! Ainda os apanho eu também! Mas ele não sabia como fazer parar soluços...



Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- Os/As gestos/expressões de ambas as personagens;
- O lobo está a ser bondoso para com a ovelha, pois recebe algo em retorno.

Então o Lobo pegou na Ovelhinha ao colo e deu-lhe umas palmadinhas nas costas com a sua enorme pata peluda.

E os soluços pararam. A Ovelhinha aconchegou-se debaixo da bocarra felpuda do velho lobo e adormeceu nesse mesmo instante nos seus braços.

O Lobo sentia-se estranho. Nunca antes fora abraçado pelo seu jantar e, de repente, até deixou de ter fome.

A Ovelhinha ressonava gentilmente ao seu ouvido. RZZZ. RZZZZBRL, fazia.

— Era só o que me faltava! — rosnou quase a sussurrar. — Não posso comer uma ovelha a ressonar!



Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- Os/As gestos/expressões de ambas as personagens;
- A alteração de sentimentos do lobo face a ação da ovelhinha



O Lobo sentou-se na cadeira de baloiço junto à lareira com a Ovelhinha quentinha ao colo e tentou lembrar-se da última vez que alguém o abraçara.



Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- Os/As gestos/expressões de ambas as personagens;
- Apesar de já estar a apreciar a companhia da ovelhinha ainda a quer comer – o sentimento não é suficiente para eliminar o seu desejo inicial.

Segunda a ser trabalhada parte do livro



Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- Os/As gestos/expressões de ambas as personagens;
- O lobo manda a ovelhinha embora, pois sabe que não consegue controlar os seus impulsos;
- O lobo julga que irá arrepender-se se comer a ovelhinha – Porquê?



Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- As expressões de ambas as personagens;
- O lobo tapa as orelhas para não ouvir os suplícios da ovelha – Porquê?;
- A ovelha não “está segura ao pé de um lobo esfomeado – Porquê?.



Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- Os/As gestos/expressões de ambas as personagens;
- Porque é que o lobo se arrepende?;
- Porque é que ele começa a pensar no bem-estar da ovelhinha que agora está sozinha?



Mais tarde, muito mais tarde,
um triste, encharcado e
arrependido lobo velho
arrastou-se sozinho de volta
a casa.

Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- Os/As gestos/expressões de ambas as personagens;
- Porque é que o lobo fica triste se foi ele que expulsou a ovelhinha?
- Como é que o lobo se deve ter sentido quando retornou a casa?

Terceira parte a ser trabalhada do livro

Abriu a porta e, para seu espanto, viu a Ovelhinha sentada à lareira.

— **VOLTASTE!** — festejou o Lobo. —

Não tinhas para onde ir?

A Ovelhinha abanou a cabeça.

— Hum... queres ficar aqui... comigo? — perguntou ainda. Ela fitou-o longamente.

— 'Ubinho não come O'vuiha?

— Valha-me Deus! — respondeu

o Lobo. — Não posso comer uma ovelha que precisa de mim e é tão fofinha! O meu coração nunca se iria recompor!



A Ovelhinha sorriu e atirou-se para os braços do velho Lobo.



Então, o Lobo disse:
— Sabes, tenho muita fome...

Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- Os/As gestos/expressões de ambas as personagens;
- Porque é que o lobo se sente de maneira diferente?
- Porque é que o coração não se iria recompor?

— ... E tu? — continuou —
Aceitas uma sopa de legumes?
É o meu prato preferido!



Aspetos a considerar para trabalhar esta página:

- Os/As gestos/expressões de ambas as personagens;
- Porque é que o lobo não comeu a sopa de legumes desde o começo e não travou logo amizade com a ovelhinha?

**Anexo G - Perguntas da
discussão sobre o livro
principal**

PERGUNTAS DO 1.º DEBATE

1. Na primeira página, como sabem que o lobo quer comer a ovelhinha se ele não o diz?
2. Porque é que o lobo decide ajudar a ovelha?
3. Achas que a expressão que o lobo está a fazer na segunda página mostra o que o lobo está a sentir? Porquê?
4. O que pensas que a ovelhinha está a sentir com base na expressão que tem na imagem da segunda página?
5. Porque é que o lobo tenta ajudar a ovelhinha com a sua fome e os soluços?
6. Achas que ele está a fazer uma ação boa se estiver a pensar nos seus próprios interesses?
7. Como achas que se define uma ação boa?

PERGUNTAS DO 2.º DEBATE

1. Achas que aconteceu algo diferente ao que lemos na primeira parte? Porquê?
2. Porque é que o lobo mandou a ovelha embora? Como achas que ele se estava a sentir?
3. Porque é que ele se arrependeu de ter mandado embora a ovelha? Porquê?
4. Achas que o lobo é mau? Porquê?
5. O que achas que vai acontecer a seguir? Porquê?

PERGUNTAS DO 3.º DEBATE

1. Como achas que se sente o lobo quando descobre a ovelhinha?
2. Como achas que era a relação entre as duas personagens no início da história? E no fim?
3. Qual achas que é a moral da história?
4. Achas que as personagens mudaram?
5. Achas que no princípio o lobo estava a ter uma postura adequada (fingindo algo)? E no fim?
6. Achas que a maneira como tratamos os outros muda a relação que temos com eles? Porquê?

Anexo H - Perguntas da Análise de Caso

| | ' ' | | ' ' |

Perguntas dos Estudos de Caso

1. Como é que se sente a personagem principal? Como é que sabes?
2. Porque é que a personagem se sente assim?
3. Que estratégias é que a personagem principal utilizou para lidar com a situação (conflito)? Resultou? Porquê?
4. Que estratégias é que usarias para lidar com a situação?
5. Se fosse um amigo teu a sentir-se assim, o que farias?
6. Será que a personagem principal mostra o que se sente? Porquê?

Nota: Estas perguntas foram adaptadas ao livro que estávamos a trabalhar no momento.

**Anexo I - Notas de campo
durante o momento da
intervenção**

| " | | " |

Número	Transcrição das gravações (em áudio) dos momentos coletivos
1	<p>Es: “Vocês disseram e muito bem que as emoções são importantes. Porquê?”</p> <p>A: ““Por causa que-“</p> <p>Es: “Porque.”</p> <p>A: “Ai sim! Porque se nós sentirmos coisas boas já sabemos que queremos ser amigos e se não sentirmos quer dizer que não queremos brincar com eles.”</p> <p>Es: “E de onde vêm esses sentimentos bons e maus?”</p> <p>A: “Sei lá! <i>Pensa um pouco</i>. Acho que é como eles estão a falar comigo e isso porque se me baterem não quero brincar com eles e sinto coisas más e isso.”</p>
2	<p>Es: ““Então como é que sabem que o lobo quer comer a ovelhinha? Ele nunca diz pois não?”</p> <p>A: ““Não, mas ele a língua de fora e por causa disso eu acho que ele a quer comer!”</p> <p>B: “Sim, e ele não diz porque a ovelhinha ia embora e ele não podia fazer o ensopado do <i>bolego</i>”.</p>
3	<p>C: ““O lobo não quer ajudar a ovelhinha Mariana, ele está a ser muito mentiroso! Sabes que muitas vezes até há muitas pessoas mentirosas!”</p> <p>Es: ““Então, porquê que dizes isso C?”</p> <p>C: ““Porque ele só não queria comer uma ovelhinha cheia de soluço e magra e coisas assim.”</p>
4	<p>D: “Eu acho que o Lobo está a ser muito mau para a ovelhinha!”</p> <p>Es: “Porquê?”</p> <p>B: “Porque ele está só a fazer coisas boas porque a quer comer. Não é porque ele é um bom lobinho. E ele devia ser um bom lobinho porque e ovelhinha não é má!”</p> <p>F: “Sim, eu acho que o lobo é mau porque ele está a fazer coisas más.</p> <p>Es: “E as pessoas boas não fazem coisas más?”</p> <p>G: “Às vezes, mas não é sempre. Acho eu... Porque às vezes fazemos coisas más, mas é de sem querer.”</p> <p>Es: “Mas o que é que acham que faz com que uma ação seja boa?”</p> <p>H: “Então, isso tem que ver com a pessoa estar a pensar em coisas boas quando faz ou não.”</p>
5	<p>Es: “Nós já vimos que no livro “Quando a tristeza chama” e no “Mata-pesadelos” os meninos por vezes não conseguiam controlar o que sentiam. Porque é que acham que isso acontece?”</p> <p>G: “Porque às vezes estamos a sentir coisas muito fortes e não dá para controlar.”</p> <p>Es: “Mas porquê?”</p>

	<p>G: “Porque não dá. Eu às vezes tento, mas não sei porquê não dá.” Es: “E alguém sabe algumas coisas que podemos fazer para ser mais fácil controlar estes sentimentos?” I: “Eu sei essa! É tipo me acalmar e tipo ir embora e isso não é?” Es: “E para além dessas duas alguém tem mais ideias?” <i>Ninguém coloca o dedo no ar para responder.</i></p>
6	<p>D: “O lobo tinha agido mal para não comer a ovelha!” Es: “É verdade. Mas acham que essa foi a melhor estratégia?” Todos em Coro: “Não!” Es: “Mas porquê?” H: “Porque a ovelhinha podia ter sido comida, Mariana!” Es: “Então, mas o Lobo mandou-a embora para a proteger não foi? Porque ele a queria comer.” J: “Mas podia ter feito mais coisas diferentes.” C: “Pois é! Podia ter feito uma coisa que não fosse má para a ovelhinha.” K: “Espero que a ovelhinha não seja comida!” Es: “Mas esperem lá. Porque é que o Lobo estava a expulsar a ovelhinha?” K: “Por causa que ele sentia duas coisas: “fome e querer comer a ovelhinha e não querer comer a ela porque ela é muito fofinha e deu-lhe beijinhos.” Es: “Humm, será que é possível sentir duas coisas diferentes ao mesmo tempo? Como querer comer a ovelhinha e não querer comê-la ao mesmo tempo?” L: “Claro! A gente viu isso agora.” Es: “Mas quando conversámos no início do projeto vocês disseram que não.” G: “Mas nós estávamos errados, Mariana! Por causa que no livro dá para ver isso.” Es: “E vocês disseram no início que o Lobo era mau. Ainda acham isso?” Todos: “Não.” L: “Porque ele agora fez coisas boas para o ovelhinha por isso já não pode ser mau.”</p>
7	<p>Es: “Nós já lemos os livros da Madeleine e do Dragão, certo? E vocês já disseram que a estratégia que o lobo usou não era muito certa. Então digam-me lá algumas estratégias importantes para lidar com sentimentos menos bons.” C: “Primeiro, a gente pode fazer como a Madeline que encontrou alguém a fez sentir bem para se sentir melhor e conseguir ler!” Es: “Okay. Se calhar era importante encontrar um amigo para nos ajudar. <i>Escrevi a informação no quadro.</i> E mais? M.” M: “O dragão tava a sentir-se mal porque ninguém queria ele. E depois foi ver se alguém precisava de ajuda. Mas ninguém precisava.” Es: “Então o que é que ele fez?”</p>

	<p>M: “Ele não desistiu e quando deu foi ajudar alguém e toda a gente ficou contente.”</p> <p>Es: “E mais estratégias? N.”</p> <p>N: “A Madeleine também respirou fundo muitas vezes.”</p> <p>Es: “Ótimo!”</p> <p>N: “E ela também estava a pensar em coisas mais boas e fingir que não estava lá ninguém para não ficar nervosa quando os meninos riam-se dela. E também fechou os olhos antes de ler que eu lembro-me!”</p>
8	<p>Es: “Agora temos de pensar no que a ovelhinha sentiu. Porque vocês disseram que quando ela voltou estava triste. Porque é que estava triste? O.”</p> <p>O: “Porque ela pensava que eles eram amigos e não eram porque mandou embora.”</p> <p>J: “Mas depois ficaram amigos no fim que ele até comeram a sopa de legumes.”</p> <p>Es: “E porque é que ficaram amigos?”</p> <p>P: “Porque o Lobo foi bom para ela. Mas bom no que fazia e no que pensava também.”</p>
9	<p>(...)</p> <p>Es: “E a moral da história, qual acham que é?”</p> <p>L: “Mas pode haver muitas?”</p> <p>A: “Claro que sim, porque és tu que sabes o que achas.”</p> <p>Es: “Exatamente.”</p> <p>D: “Eu acho que é que o amor é mais forte que a força do Lobo.”</p> <p>Es: “Como assim?”</p> <p>D: “Pois. Então. É assim: “o lobo é forte não é? Ele podia ter comido a ovelhinha. Mas ele não comeu porque o amor é mais forte. A força do lobo foi derrotada pelo amor que tinha pela ovelhinha.”</p> <p>H: “Isso é estúpido por causa que eles não estavam apaixonados.”</p> <p>D: “Mas há mais que um tipo de amor, oh H. Eu também amo os meus pais.”</p> <p>K: “Mas eu acho que é outra coisa.”</p> <p>Es: “Então?”</p> <p>K: “Acho que a moral é que se tratarmos bem os outros vamos ter mais amigos e isso é melhor por isso temos de ter cuidado. As coisas foram diferentes porque ele foi bom por isso devemos tentar ser bons para termos mais amigos.”</p> <p>A: “E que se tratarmos mal alguém, podemos já não ser amigos mais.”</p> <p>(...)</p> <p>Es: “E mais ideias de morais? O que é a história vos ensinou?”</p> <p>M: “Que os maus podem ficar bons quando fazem coisas boas.”</p> <p>Es: “E tu Q?”</p> <p>Q: “Que às vezes decidimos coisas muito rápidas mas devíamos pensar mais porque o lobo se arrependeu de ter mandado a ovelhinha embora e podia não ter mandado embora se pensasse nisso mais um bocado.”</p>

	J: “E também que há maneiras boas e más de resolver os sentimentos maus.”
10	(...) R: “Isto ‘tá a dizer isso. Que como a raposinha foi muito boa toda a gente gostou dela e ela morreu e ficaram tristes porque gostavam dela.” Es: “E qual é a moral da história?” B: “A gente pode dizer que se tratarmos bem os outros eles gostavam mais de nós.” Es: “Por isso é que quando sentimos coisas más temos de pensar bem no que vamos fazer.” H: “Porque não queremos fazer os amigos tristes.” Es: “É isso mesmo.” A: “Porque queremos que gostem de nós também porque isso faz-nos sentir bem.”
11	(...) J: “Então mas o A podia ter feito como o Lobo e ter ido embora.” M: “Mas isso não é bom, a Mariana até disse isso!” K: “Sim, tá bem mas olha, se ele não se lembra de mais nada, tem de ser.” (...) Q: “Eu acho que ele bateu no G porque ele estava tipo frustrado”. Es: “Como assim?” Q: “Como a Madeleine e o Lobo como não sabia o que fazer e fizeram porcaria.” (...) F: “E se ele me chama nomes outra vez já não vou brincar mais com ele.” Es: “Como é que os nomes te fizeram sentir?” F: “Não sei.” Es: “Pensa lá nisso. Pensa nas histórias que lemos e diz-me lá o que é mais parecido.” F: “ <i>Pensa um pouco.</i> Acho que foi como a ovelhinha quando o lobo a mandou embora e ela ficou triste e sozinha e com frio. Por isso acho que tem de pedir desculpa” I: “Mas tu disseste para ninguém brincar comigo e eu fiz de sem querer! Também foste mau para mim.” F: “Então eu peço desculpa também, prontos.”

Anexo J- Alguns conflitos
registados no jornal de
parede que foram resolvidos
por meio do que lemos

| | " | | "

Não gostei que o Simão
me empurrasse e me chamasse
cabra-lega

Não gostei que o Max me chamasse
atrasado mental e estúpido.

Não gostar que
o Vicente nos
tivesse a chatiarnos
e agora uma pessoa
que enscreveu-se no
campeonato de Xadrez
desenscreveu-se.

Não gostei que o
Vicente meje-se um
pontapé na pila

Não gostei que o Lucas quando ia
se sentar me batasse na cabeça.

Estou farto que o Max
me chame burro e outras
coisas.

Anexo K - Teste final

|' '' | | ''

PERGUNTAS

Nas perguntas seguintes escreve o que achas em relação aos vários tópicos. Não te preocupes que não existem respostas certas nem erradas.

Podes seleccionar mais do que uma opção correta se quiseres!



1. NA CENA QUE ACABASTE DE VER, A POCAHONTAS ESTÁ A SEGUIR UM RAPAZ QUE ESTÁ NA TERRA DELA. SUBITAMENTE , FICA SURPREENDIDA PORQUE UM RAPAZ LHE APONTA UMA ARMA. DEPOIS DE ALGUNS SEGUNDOS, O RAPAZ BAIXOU A ARMA E A POCAHONTAS FOGE. PORQUE É QUE O ESTAVA A SEGUIR?

- a) Porque queria saber quem era e o que estava a fazer.
 - b) Porque queria a arma.
 - c) Porque estava apaixonada.
-

2. NA CENA QUE ACABASTE DE VER, ANDY DECIDE DAR TODOS OS SEUS BRINQUEDOS A BONNIE. DE REPENTE, ELE PERCEBE QUE UM DELES, O COWBOY, AINDA ESTÁ NA CAIXA. ELE FICA SURPREENDIDO, PEGA-O E PASSADOS ALGUNS SEGUNDOS DECIDE FICAR COM ELE. PORQUÊ?

- a) Porque gosta demasiado do brinquedo.
 - b) Porque o faz lembrar de uma altura da sua vida - quando era criança.
 - c) Porque acha que ela o pode partir.
-

3. NA CENA QUE ACABASTE DE VER, A MULAN ESTÁ TRISTE E O PAI DELA APROXIMA-SE PARA A CONSOLAR. EM VEZ DE FALAR DIRETAMENTE SOBRE O QUE PREOCUPA MULAN, FALA SOBRE FLORES, CRIANDO UMA METÁFORA. A FILHA SORRI, FELIZ. PORQUÊ?

- a) Porque ela acha que é bonita.
 - b) Porque gosta de flores.
 - c) Porque o pai se está a referir a ela.
-

4. NA CENA QUE ACABASTE DE VER, O QUE É QUE A PERSONAGEM ESTÁ A SENTIR? COMO É QUE SABES?

5. ACHAS QUE ALGUNS MIENINOS DA TURMA PODEM ESTAR A MOSTRAR UMA EMOÇÃO E SENTIR OUTRA? SE SIM, PORQUÊ QUE HAVERIAM DE O ESCONDER?

6. QUE ESTRATÉGIAS PODES USAR (COISAS QUE PODES FAZER) PARA TE ACALMARES OU TE SENTIRES MELHOR QUANDO TE SENTES MAL?

7. SERÁ QUE POSSO SENTIR COISAS OPOSTAS EM RELAÇÃO À MESMA SITUAÇÃO? POR EXEMPLO, A MESMA SITUAÇÃO DEIXAR-ME TRISTE E FELIZ.

8. SERÁ QUE CONVERSAR COM OS OUTROS SOBRE O QUE SINTO PODE EVITAR OU RESOLVER CONFLITOS? DÁ UM EXEMPLO.

9. DÁ EXEMPLOS DE EMOÇÕES QUE ACHES QUE SÃO PARECIDAS, MAS NÃO QUEREM DIZER A MESMA COISA.

**Anexo L- Algumas respostas
do teste final**

| | ' ' | | ' ' |

5. ACHAS QUE ALGUNS MENINOS DA TURMA PODEM ESTAR A MOSTRAR UMA EMOÇÃO E SENTIR OUTRA? SE SIM, PORQUÊ QUE HAVERIAM DE O ESCONDER?

Sim porque, imaginando, no livro "A Ovelhinha que veio para jantar" o Lobo mostra simpatia mas, no fundo, sentia rancor, e escondeu-o porque não queria que o seu jantar fugisse.

5. ACHAS QUE ALGUNS MENINOS DA TURMA PODEM ESTAR A MOSTRAR UMA EMOÇÃO E SENTIR OUTRA? SE SIM, PORQUÊ QUE HAVERIAM DE O ESCONDER?

EU acho que sim porque podem estar tristes e de repente ficar felizes só para não se perceberem os adultos.

5. ACHAS QUE ALGUNS MENINOS DA TURMA PODEM ESTAR A MOSTRAR UMA EMOÇÃO E SENTIR OUTRA? SE SIM, PORQUÊ QUE HAVERIAM DE O ESCONDER?

Sim, porque as pessoas podem ter vergonha.

6. QUE ESTRATÉGIAS PODES USAR (COISAS QUE PODES FAZER) PARA TE ACALMARES OU TE SENTIRES MELHOR QUANDO TE SENTES MAL?

respirar fundo e brincar com os meus amigos

6. QUE ESTRATÉGIAS PODES USAR (COISAS QUE PODES FAZER) PARA TE ACALMARES OU TE SENTIRES MELHOR QUANDO TE SENTES MAL?

Fechar os olhos e pensar em coisas boas.

6. QUE ESTRATÉGIAS PODES USAR (COISAS QUE PODES FAZER) PARA TE ACALMARES OU TE SENTIRES MELHOR QUANDO TE SENTES MAL?

1. respirar fundo, 2. contar até 10, e 3. pensar numa conta difícilíssima.

7. SERÁ QUE POSSO SENTIR COISAS OPOSTAS EM RELAÇÃO À MESMA SITUAÇÃO? POR EXEMPLO, A MESMA SITUAÇÃO DEIXAR-ME TRISTE E FELIZ.

Sim, por exemplo a minha mãe quando saía os campos de férias ficava feliz porque se tinha divertido, mas triste porque tinha acabado.

8. SERÁ QUE CONVERSAR COM OS OUTROS SOBRE O QUE SINTO PODE EVITAR OU RESOLVER CONFLITOS? DÁ UM EXEMPLO.

Sim, imagina estava a jogar futebol e fiz uma falta ao meu amigo, mas foi tudo um mal entendido.

7. SERÁ QUE POSSO SENTIR COISAS OPOSTAS EM RELAÇÃO À MESMA SITUAÇÃO? POR EXEMPLO, A MESMA SITUAÇÃO DEIXAR-ME TRISTE E FELIZ.

Sim, podes sentir-te triste porque o teu amigo ganhou, mas estar feliz por ele ter ganho.

7. SERÁ QUE POSSO SENTIR COISAS OPOSTAS EM RELAÇÃO À MESMA SITUAÇÃO? POR EXEMPLO, A MESMA SITUAÇÃO DEIXAR-ME TRISTE E FELIZ.

Sim por exemplo: contente e apaixonado

8. SERÁ QUE CONVERSAR COM OS OUTROS SOBRE O QUE SINTO PODE EVITAR OU RESOLVER CONFLITOS? DÁ UM EXEMPLO.

Sim, por exemplo: Rússia estava em conflito com a Ucrânia, mas Putin conversou com Zelensky e isso evitou o conflito em algumas áreas da Ucrânia

8. SERÁ QUE CONVERSAR COM OS OUTROS SOBRE O QUE SINTO PODE EVITAR OU RESOLVER CONFLITOS? DÁ UM EXEMPLO.

Com alguns sentimentos dão, mas outros não dão. Os sentimentos são quase todos e os sentimentos que não dão são o raiva

8. SERÁ QUE CONVERSAR COM OS OUTROS SOBRE O QUE SINTO PODE EVITAR OU RESOLVER CONFLITOS? DÁ UM EXEMPLO.

Sim, se eu tiver a escovar uma pessoa tapar o buraco se eu não falar com ele pode haver um conflito.

8. SERÁ QUE CONVERSAR COM OS OUTROS SOBRE O QUE SINTO PODE EVITAR OU RESOLVER CONFLITOS? DÁ UM EXEMPLO.

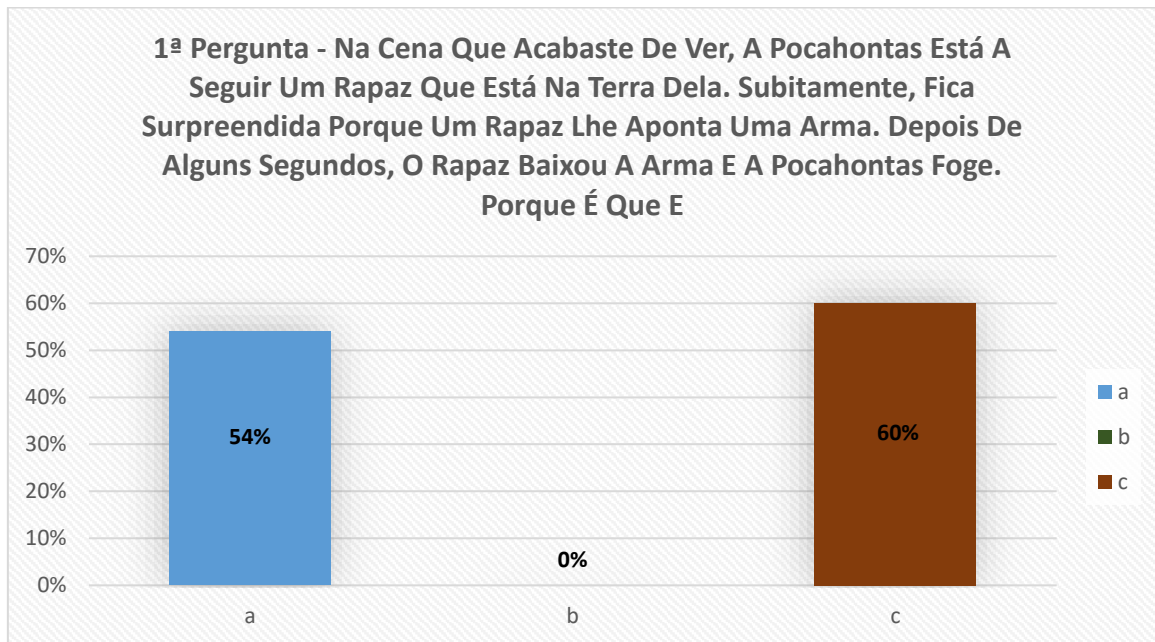
Sim, imagina a minha mãe e a boscária e estava chateada e ela resolve comigo de conversar

8. SERÁ QUE CONVERSAR COM OS OUTROS SOBRE O QUE SINTO PODE EVITAR OU RESOLVER CONFLITOS? DÁ UM EXEMPLO.

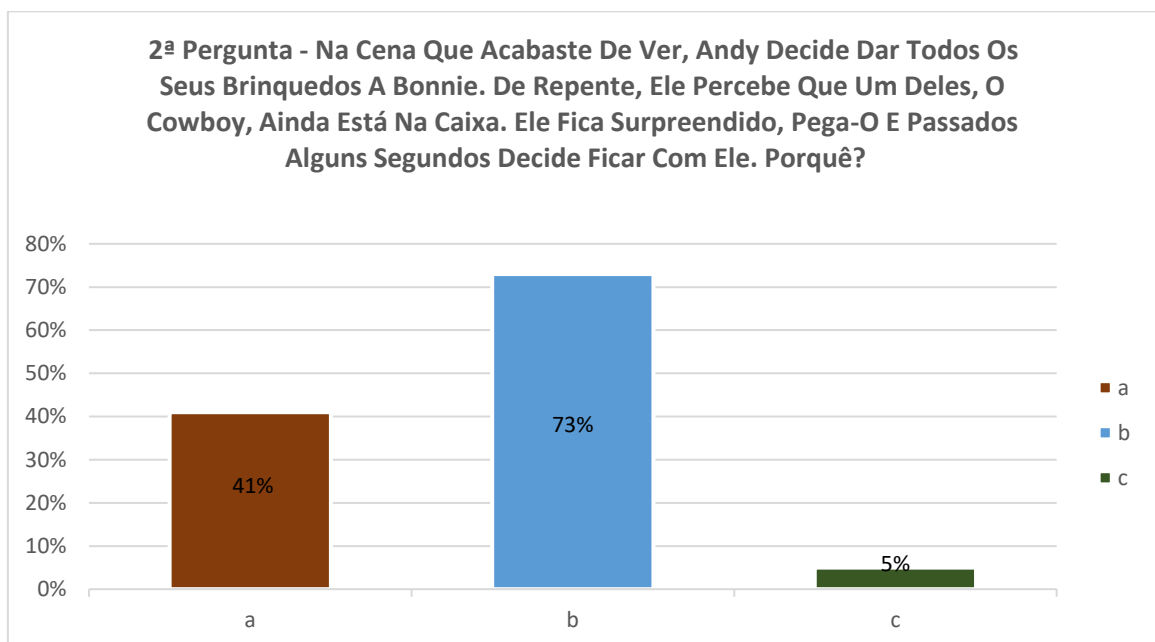
Eu acho que sim e não, depende da pessoa como ela pode perceber e melhorar ou pode desistir logo e continuar

**Anexo M - Resultados do
teste final**

| | ' ' | | ' ' |

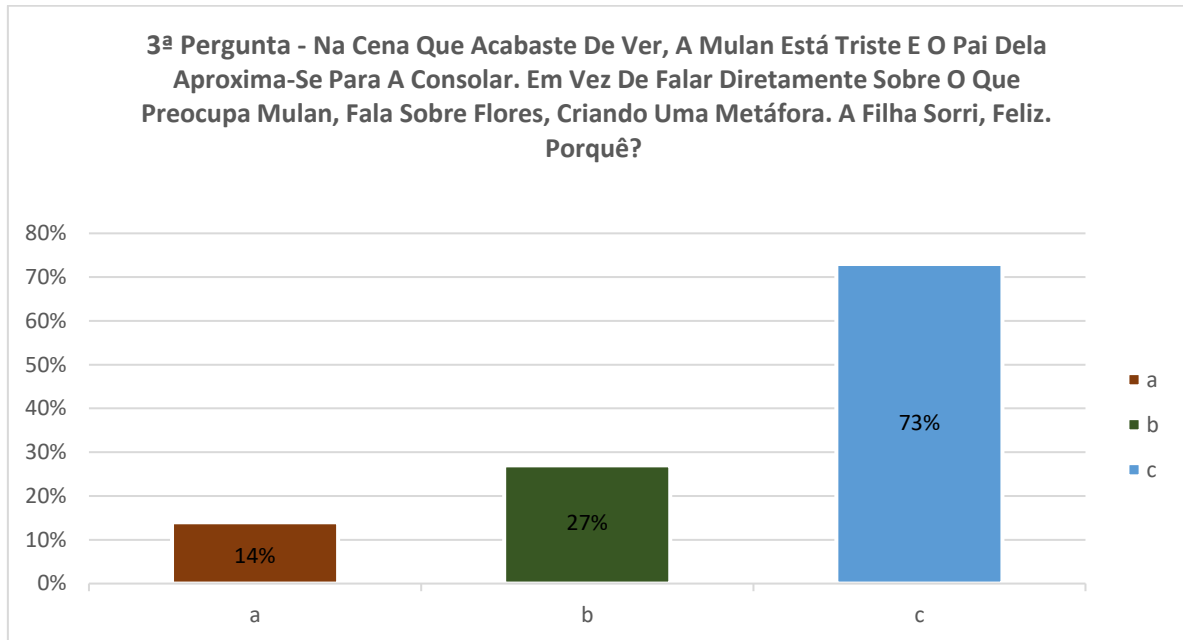


- a) Sensível
- b) Ingénua
- c) Excessivamente interpretativa



- a) Excessivamente interpretativa
- b) Sensível

c) Ingénua



- a) Excessivamente interpretativa
- b) Ingénua
- c) Sensível

